
COMUNICACIÓN
Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Voces de América Latina
Yudi Herrera Núñez
Rodolfo Cruz Vadillo
José Aladier Salinas Herrera
EDITORES ACADÉMICOS
ediciones
USTA

Comunicación y educación para la paz

Voces de América Latina

Comunicación y educación para la paz

Voces de América Latina

Yudi Herrera Núñez
Rodolfo Cruz Vadillo
José Aladier Salinas Herrera
Editores académicos



Castañeda Meneses, Marta

Comunicación y educación para la paz: Voces de América Latina/ Marta Castañeda Meneses, [y otros quince autores]; editores académicos, Yudi Herrera Núñez, Rodolfo Cruz Vadillo y José Aladier Salinas Herrera, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2022.

324 páginas fotografías, gráficos y tablas a blanco y negro

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores, temático y onomástico

ISBN 978-958-782-541-1
E-ISBN: 978-958-782-542-8

1. Educación para la paz 2. Inclusión social 3. Paz – Colombia 4. Participación social – Colombia 5. Pedagogía crítica 6. Democracia--objetivo educativo I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.115 CO-BoUST



Ediciones USTA
Bogotá, D.C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co

Corrección de estilo: Carlos Mauricio Granada Rojas
Diagramación y montaje de cubierta: Julián Hernández - Taller de diseño
Fotografía de cubierta: iStock by GettyImages

Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-782-541-1
E-ISBN: 978-958-782-542-8
Primera edición, 2022

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: https://repository.usta.edu.co/

Universidad Santo Tomás
Vigilada MinEducación
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, Mineducación

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

Presentación

La universidad en América Latina está llamada a promover la construcción de una cultura de paz desde sus funciones sustantivas, esto es, la investigación, la docencia, la proyección social y, además, el estudio de los distintos escenarios de conflicto presentes en los ámbitos nacionales e internacionales. Dicho propósito requiere aunar esfuerzos académicos interinstitucionales que faciliten la comprensión de la paz como concepto, como experiencia y vivencia cotidiana, con lo cual se puedan definir líneas de acción encaminadas al logro de una paz democrática, fundamentada en la justicia social y cultural de los pueblos. Bajo esta perspectiva, la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás de Colombia reúne en este libro diversas voces que, desde la comunicación, la educación y el análisis crítico social, constituyen aportes esenciales para la construcción de paz en las diferentes realidades de América Latina. El propósito se centra en la producción editorial de un marco de reflexión sobre la paz en el continente.

El libro surge de un compromiso compartido con la educación para la paz y con una sociedad justa, así como del reconocimiento de que, como profesionales de la comunicación y la educación, nos encontramos en una posición única para abordar algunas de las desigualdades que influyen en nuestras comunidades educativas y nuestra sociedad. La labor educativa entraña la convicción de que tanto los educadores como los investigadores tienen el imperativo moral y ético de aportar al desarrollo de sistemas educativos más equitativos como medio de desarrollo de una sociedad más justa.

Se reúnen aquí investigaciones que, desde una perspectiva educativa y comunicativa, pretenden abordar la educación para la paz, involucrando en ello temáticas referidas al logro de la justicia social (inclusión y diversidad), además de la equidad. Esta aproximación señala indirectamente

que la falta de justicia social y equidad constituye una relevante problemática de nuestras sociedades en Latinoamérica. La definición de esta red conceptual es controvertida y consiste en un reto que, a través de cada capítulo, nos permite explorar algunos de los debates y contradicciones asociadas al logro de una convivencia pacífica, la inclusión de las diversidades y la efectiva participación ciudadana y democrática.

Esta publicación presenta investigaciones realizadas desde la perspectiva del análisis documental, marcos teóricos fundamentales y dispositivos políticos y legales, así como los resultados de la investigación educativa empírica en México, Colombia y Chile. Los trabajos están organizados en tres secciones. La primera contribuye a la discusión sobre las bases filosóficas, la ética y la comunicación de la educación para la paz; la segunda aporta estrategias para promover una cultura de paz, convivencia escolar y el logro de la participación democrática ciudadana; finalmente, la tercera sección aborda las experiencias de inclusión desde la perspectiva de la discapacidad en el aula escolar y universitaria, el papel de las familias y el emplazamiento de los apoyos como estrategias de autonomía, así como la inclusión de la diversidad cultural a través de experiencias de migrantes.

Estudiar estas temáticas hace que los investigadores asuman una responsabilidad especial materializada en desarrollar un trabajo riguroso, creíble y teóricamente sólido, así como también el compromiso de considerar las implicaciones morales y éticas de este tipo de investigación. Además, dicho estudio los lleva a abordar métodos variados, pero no excluyentes, desde una perspectiva reflexiva que considere la incidencia del investigador y del método en los participantes, especialmente cuando son menores o miembros de minorías sociales. En este sentido, se observa en los estudios la adopción de enfoques participativos, dialógicos y poco invasivos que atienden al propósito de analizar y sugerir estrategias para lograr cambios sociales positivos. Para hacerlo, algunos estudios asumen prácticas metodológicas como la integración de la voz de los participantes en cuanto insumo de teorización y para arrojar luz sobre las problemáticas estudiadas.

Los diferentes estudios contenidos en este libro postulan la investigación sobre la educación para la paz y la justicia social como un propulsor para lograr un sistema educativo y, por ende, una sociedad

en paz, más equitativa, inclusiva y democrática. De esta manera, los estudios y experiencias educativas y de la comunicación pueden contribuir con la responsabilidad colectiva de velar por una sociedad en paz y justa, mediante la prevención de los conflictos violentos, los prejuicios, la intolerancia y la violencia, con el fin de garantizar que los derechos civiles y humanos se preserven y protejan independientemente de las condiciones de diferencia.

El marco de reflexión sobre la paz planteado en este libro se estructura en tres secciones temáticas. La primera aborda la concepción de una paz democrática, en la que se integran textos producto de investigaciones realizadas desde los campos interdisciplinares de la comunicación y la educación. Estos escritos dan cuenta de proyectos relacionados con la construcción de cultura de paz en las instituciones de educación superior, en los territorios de posconflicto colombianos y en el contexto mediático y tecnológico de información y comunicación en relación con los acuerdos de paz y la ciudadanía.

Marta Castañeda Meneses presenta el texto "Educación para la paz. Análisis de un concepto necesario", cuyo objetivo se centra en una definición de la educación para la paz como concepto a partir de un análisis documental. La autora utiliza en el estudio los decretos referidos a la educación para la paz emitidos por los gobiernos de Colombia, México y Chile, países que han enfrentado a lo largo de su historia importantes procesos de educación para la paz como respuesta a periodos de violencia desencadenados por razones políticas, el crimen organizado asociado con el narcotráfico, entre otros factores.

Ángela Salas García, en su texto "Aportes de la enseñanza de la *ética* en la universidad en la educación para la paz", expone el resultado de una investigación realizada en el marco del programa de Doctorado en Derechos Humanos de la Universidad de Deusto, País Vasco. La autora reflexiona sobre la respuesta de la universidad colombiana al reto de formar ciudadanos preparados para participar en la construcción de paz en el país, de la mano de la ética o la filosofía moral. El propósito del capítulo es presentar algunas contribuciones que la formación ética en las universidades puede hacer a la educación de ciudadanos preparados para la participación activa en la construcción de paz.

Luis Alfonso Ramírez Peña presenta el texto "Usos de la comunicación en la pedagogía para la paz", en el cual plantea una discusión teórica sobre las condiciones y funciones de la comunicación y su metodología pedagógica. A partir de los resultados de varias investigaciones sobre el tema realizadas en Colombia en varias universidades, el autor expone las condiciones y modos propios de realizar y utilizar la comunicación en el marco de una pedagogía para la paz. Ramírez defiende la tesis de que todo acto de comunicación puede cumplir una función pedagógica para la formación de espacios de integración y convivencia ciudadana, pero su efectividad depende de cambios importantes en los actores y las situaciones en que se produce la comunicación. Cabe destacar que este trabajo hace parte del desarrollo del proyecto de investigación "La comunicación en la construcción pedagógica de una cultura de paz", realizado con el apoyo de Fodein 2020 de la Universidad Santo Tomás.

José Duvan Marín Gallego y José Aladier Salinas Herrera presentan el texto "Universidad, educación para la paz y pensamiento tomista", producto del proyecto Fodein 2019 "Lo ético-político y comunicacional en la construcción de paz en la educación universitaria. Perspectiva tomasina". El capítulo señala la importancia de aprender a vivir juntos como tarea central de todo sistema educativo. A la vez, en el texto se plantea dicha tarea como una estrategia básica en la construcción de paz en la sociedad contemporánea, una paz que integre justicia social, equidad, pluralismo y oportunidades de educación y cultura. En este marco se analiza la responsabilidad de la educación superior en el proceso de construcción de paz en Colombia y América Latina desde los aportes del pensamiento humanista de santo Tomás de Aquino.

En el marco de una educación para la convivencia en sociedades con problemáticas relativas a la participación de las minorías, la segunda sección del libro integra la búsqueda de la justicia social a través de estrategias educativas para lograr la cultura de paz, la equidad y la participación ciudadana. Se plantea la educación como un proceso social integrador que, independientemente de las diferencias étnicas, culturales, de género, idiosincrasia y nivel socioeconómico, entre otras, ofrece las oportunidades de aprender y participar en la comunidad y la sociedad.

Juliana Mejía Quintana presenta el texto "El reconocimiento del otro y la desnaturalización de la violencia como mecanismos de promoción de una cultura de paz", en el que da cuenta del resultado de dos investigaciones de su autoría. La primera fue "Pedagogías de educación para la paz. Una mirada a las percepciones de violencia en niños y niñas de Ciudad Bolívar". La segunda, "Violencia, reconocimiento del otro e identidad. Una postura inspirada en Hannah Arendt y Emmanuel Levinas", publicada en 2017 por la editorial de la Universidad del Rosario en el libro que lleva el mismo nombre. La autora hace un aporte a la formación de una cultura de paz fundamentada en el reconocimiento de la mutua dignidad, en los principios de la democracia y en la agencia moral de los individuos. En el capítulo sugiere mecanismos desde los cuales se promuevan los ideales de justicia propios de una sociedad democrática, especialmente en contextos como el colombiano, donde —dados los múltiples factores de vulnerabilidad— se vuelve compleja la educación para la paz. Sin embargo, como reconoce la autora, es justamente allí donde una adecuada gestión de las interacciones cotidianas puede dar lugar a cambios en los horizontes culturales que perpetúan los círculos de violencia.

Johan Andrés Nieto Bravo, Eduard Andrés Quitián Álvarez y Juan Esteban Santamaría Rodríguez, en el texto "Educación para la ciudadanía desde el desarrollo humano", presentan los resultados de la investigación "Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades de personas en proceso de desarme, desmovilización y reintegración social (DDR) en los periodos 2011 a 2016", financiado desde Fodein de la Universidad Santo Tomás de Colombia. Los autores plantean que, si bien la población que hace parte de este proceso es garante de la construcción de paz, la estructura educativa es el factor que permite que estos sujetos puedan desaprender la guerra para aprender la ciudadanía. Se propone, entonces, un modelo de desarrollo humano que potencie las capacidades de la persona por medio de un proceso educativo para la ciudadanía, con un enfoque diferencial, el cual trasciende las lógicas contractuales de igualdad, para identificar en las pluralidades de los excombatientes una nueva connotación de justicia social y educación desde la equidad.

El texto "Educación para la paz desde la comunicación en el territorio", escrito por José Aladier Salinas Herrera, da cuenta de los resultados de la investigación "Comunicación y lenguaje en la construcción pedagógica de una cultura de paz. Estudio de caso", que fue realizada en el marco de la convocatoria para el fomento de la investigación de la Universidad Santo Tomás. El capítulo aborda los aspectos involucrados en el manejo pedagógico de la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente de la radio, en la construcción de una cultura de paz y de educación ciudadana en el municipio de Arauquita, departamento de Arauca. El análisis valora el aporte que se logra a través de la metodología, las estrategias de formación en el lenguaje de los medios, el aprendizaje colectivo y la producción de programas para la radio comunitaria, aspectos que evidencian la construcción de sentidos en torno a una cultura de paz y la participación ciudadana en relación con el territorio.

El tercer apartado de esta obra congrega trabajos realizados en torno a la inclusión significante que permite posicionarse desde espacios escolares, familiares y sociales. El primer trabajo, escrito por María José Sánchez Vázquez y titulado "Inclusión social, autodeterminación y derechos de jóvenes con discapacidades. Aportes para una articulación entre el ámbito educativo y el laboral", aborda una visión de derechos humanos desde la escuela y el campo educativo. Retomando varios ordenamientos normativos sobre las personas y estudiantes con discapacidad, este escrito aporta elementos teóricos sobre una ética ciudadana equitativa, donde el reconocimiento de la diversidad y su aceptación pueden posibilitar la constitución de elementos comunitarios. Con base en la experiencia del proyecto "Jóvenes activos" realizado en Argentina, se articuló una serie de talleres y actividades dirigidas hacia estudiantes con discapacidad, lo cual permitió el diseño de líneas de acción y metas educativas y laborales con miras a lograr procesos inclusivos en dicho contexto.

Rodolfo Cruz Vadillo presenta un trabajo titulado "La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la educación superior: los apoyos como capacidades", producto de una investigación doctoral realizada en la Universidad Veracruzana, que tuvo como objetivo analizar las políticas y representaciones sobre inclusión de estudiantes con

discapacidad. El propósito central de la investigación fue proponer algunos elementos para pensar los apoyos que pueden coadyuvar en la inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior. Las categorías nodales que se presentan tienen que ver con las políticas de ingreso, permanencia, constructivas y de egreso que se deben transformar para poder establecer verdaderos procesos de inclusión y constituir libertades sustantivas. Se concluye que el tema de los apoyos no ha sido un elemento central en los procesos de inclusión y que, por tanto, es necesario trabajar en su conceptualización. Desde una perspectiva de los apoyos, las acciones deben ir encaminadas hacia el reconocimiento de la libertad y la autonomía como derecho y posibilidad de anular las desigualdades.

"Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva" es un trabajo presentado por Thalía Sánchez Santacruz y Andrea Saldivar Reyes, el cual aborda el tema de la educación inclusiva en el nivel básico en México. El escrito es resultado de una investigación que se efectuó en el estado de Tlaxcala y que centró su objetivo en comprender las experiencias de educación inclusiva en relación con la participación de cinco alumnos en situación de discapacidad intelectual que cursan la educación básica primaria en contextos rurales. Uno de los hallazgos significativos señala que los alumnos con discapacidad aún enfrentan dificultades en el proceso de participación, pues se vislumbró que la manera de interactuar con sus compañeros estaba mediada por su condición intelectual, teniendo elementos experienciales que constituyen el significado de la interacción con otros y delineando la idea que tienen de ellos mismos, al saber que deben enfrentar en el plano personal el obstáculo de la relación con otros alumnos durante su trayectoria escolar.

Muy cercano al trabajo anterior se encuentra el texto de Emma Verónica Santana Valencia intitulado "El trabajo del docente frente a la inclusión de alumnos con discapacidad y sus familias", el cual es resultado de una investigación realizada dentro de los programas de profesionalización docente de una institución de educación superior. El propósito principal de dicha investigación fue conocer la relación que establecen los docentes que cursan un posgrado de educación con

las familias de hijos con discapacidad. El objetivo de este capítulo fue analizar la percepción de los docentes respecto de las familias que tienen un hijo con discapacidad, así como la interacción que establecen con aquellas vinculadas a la inclusión. Los resultados obtenidos ponen en evidencia una serie de creencias por parte de los profesores sobre las familias, que se convierten en narrativas y lineamientos con los cuales organizan su trabajo. Uno de los hallazgos tiene que ver con el reconocimiento del valor de las familias en el desarrollo positivo de los hijos con discapacidad, lo cual se demuestra en sus avances. Los docentes sostienen que los padres y madres deben de ser informados y formados en el diagnóstico de sus hijos, por lo cual requieren una orientación continua, vinculada a la educación de su hijo. No obstante, a los docentes les resulta difícil otorgar protagonismo al conocimiento cotidiano de las familias, que ha sido robustecido en el día a día con la interacción dentro de los hogares. Esto hace compleja la generación de puentes de colaboración entre los docentes y las familias, a través de los cuales se promueva la inclusión.

Por último, se encuentra el texto de María Teresa Galicia Cordero, titulado "Los saberes experienciales de los migrantes de retorno y la inclusión social", el cual muestra los resultados de una investigación basada en relatos biográficos de los migrantes que retornan a México, quienes después de vivir un año o más en Filadelfia, Estados Unidos, regresaron a su lugar de origen, la comunidad de San Mateo Ozolco, Puebla. Los resultados muestran su concepción de vida en ese retorno, en la que recuperan tanto sus saberes tradicionales como los construidos en su trayecto migratorio. Estos saberes, según la autora, no son lo suficientemente reconocidos, ni valorados y muchas veces pasan inadvertidos, de ahí la necesidad de indagar la vida cotidiana de las personas y los colectivos humanos inmersos en contextos de incertidumbre, para visibilizar alternativas de vida y de inclusión social.

Yudi Herrera Núñez
Rodolfo Cruz Vadillo
José Aladier Salinas Herrera
Editores académicos

PARTE I
PAZ Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Educación para la paz. Análisis de un concepto necesario

Marta Castañeda Meneses

Desaprender la guerra,
rendirse a la justicia,
sumarse a la alegría,
reinaugurar la vida
Luis Guitarra

En las últimas décadas del siglo xx y las primeras del xxi, entre los múltiples desafíos para la educación, se destaca la necesidad de formar para la vida en sociedad. A modo de ejemplo, la propuesta de Santisteban y Pagès plantea, desde una concepción crítica, que la enseñanza debe orientarse a "comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir y transformar la realidad, en un proceso de mejora continua de la vida democrática" (2011, p. 66).

En el marco latinoamericano, conceptos como conflicto, desigualdad e inequidad han hecho parte de la realidad, sin abstraerse de las influencias de la globalidad y los medios masivos de comunicación. La América morena ha vivido las últimas décadas entre intentos de estabilidad, movilizaciones sociales y expresiones de violencia en distintos escenarios.

En ese contexto aparece o reaparece con nuevos énfasis la educación para la paz, como una necesidad y una oportunidad en los espacios sociales y educativos. Sin embargo, como concepto no presenta una mirada única, encontrándose múltiples referencias que variarán dependiendo de las propias creencias, marcos valorativos o jurídicos, surgiendo de ellas distintas concepciones y comprensiones.

Si se parte de esta premisa, cabe interrogar entonces qué se debe entender por educación para la paz, más aún cuando una revisión del contexto permite distinguir diferentes propuestas y opciones metodológicas que generalmente dan por supuesta su conceptualización, haciendo principalmente referencias a su implementación en el aula.

¿Qué es educación para la paz? ¿Cómo se debe entender conceptualmente? Desde una perspectiva jurídica, el Congreso de Colombia en la Ley de Justicia y Paz (decreto 975 de 2005) dicta una normativa que hace expresa referencia a la paz nacional, cuya concepción se asocia principalmente a la justicia y la reparación sin definir explícitamente qué se entiende por paz nacional. Complementariamente, el decreto 1038 de 2015 la conceptualiza como "la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario".

La Ley de Mediación, Conciliación y Promoción de la paz social para el Estado de México señala explícitamente: "Todas las personas tienen derecho a una educación para la paz en las instituciones educativas y estas a su vez [tienen] el deber de hacer comprender a los alumnos la conveniencia social de la construcción permanente de la paz" (Decreto 251 de 2010, art. 2, Méx.).

En la realidad chilena a poco andar el gobierno de Patricio Aylwin Azócar, primer presidente después de la dictadura militar, a través del decreto 746 de 1994, se estableció el año escolar de la paz y la no violencia, precisando

> [...] resultará aleccionador contar con un periodo de tiempo que permita desarrollar diversas y variadas actividades destinadas a recalcar y a vivir la paz y la no violencia, que son la base de una convivencia armónica, enriquecedora y que lleva a la plena realización personal y contribuye al desarrollo y engrandecimiento de los pueblos.

Para la Unesco, la educación para la paz debe ser el "fomento en todos los individuos del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible encontrar valores que puedan ser reconocidos universalmente" (1995).

Desde la revisión de fuentes que abordan la educación para la paz, se pueden mencionar a Rodríguez Rojo, quien la reconoce como un proceso dinámico "en busca de un valor consistente en la actitud de resolver no violentamente los conflictos personales, sociales y ambientales hasta conseguir la triple armonía correspondiente: la personal, la socialy la ambiental" (1995, p. 56).

Para Mayor Zaragoza, la educación para la paz consiste en:

> [...] analizar este mundo que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacífica y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, queden atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos [...] proporcionar criterios que nos permitan convivir desde nuestras diferencias y divergencias sin violencia. (citado por Ramos, 2012, pp. 141-142)

De manera complementaria, Mayor Zaragoza profundiza

> [...] se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. (2003, p.19)

Estas referencias de Rodríguez Rojo y Mayor Zaragoza coinciden y a la vez disienten, ya que el primero parte desde la perspectiva del sujeto, mientras que el segundo autor transforma la visión personal de equilibrio en un compromiso con la sociedad.

Para Galtung (1997), educar para la paz es "enseñar a la gente a encararse de manera creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo" (citado por Labrador, 2000, p. 46). Esta perspectiva es profundizada por Labrador, quien caracteriza la educación para la paz como

> [un] esfuerzo capaz de armonizar las distintas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, superando desconfianzas, ayudando a comprender las diferencias, percibiendo la realidad del mundo desde una perspectiva global que pueda ser compartida por todos. (2000, p. 68)

Esta mirada de proceso planteada por Galtung y Labrador reconoce nuevos elementos en la propuesta de Abarca, que precisa

> [...] es un proceso continuo en el que la persona entra en contacto con sus luces y sombras, con sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, con su humanidad. Es así como se reconoce su conexión con algo más amplio, consigo mismo, el otro y con el todo. Son todas aquellas estrategias que permiten al ser humano entrar en contacto con este espacio interior que a su vez es responsable e interactúa con el exterior de una forma consciente y posiblemente transformativa. (2014, p. 107)

Se reconoce en la anterior cita las características del ser humano, luces y sombras, fortalezas y debilidades, donde la educación para la paz se visualiza como una oportunidad de transformación.

Por su parte, Arteaga (2005) concentra su mirada en el ser humano en contacto con otros, al señalar

> Supone preparar al individuo en la búsqueda de la armonía en las relaciones humanas a todos los niveles, análisis críticos de la realidad en función de unos valores y fines asumidos; también la acción para acercar al mundo real al ideal. Se centra en problemas locales y de mayor amplitud geográfica, incluye la concientización y la búsqueda de soluciones concretas […] experiencias personales y sociales que preparen a las nuevas generaciones a vivir en paz. (citado por Gómez, 2014, p. 20)

Se reconoce un eje de preocupación específico, las soluciones concretas solo pueden darse cuando la reflexión se transforma en acción y cuando la educación para la paz es realmente educación.

La propuesta de O'Shea resulta complementaria, al asociar la paz con la tarea del docente, señalando

> [La educación para la paz] describe un estado en el que la voluntad colectiva se dirige a promover la paz y eliminar los obstáculos para la paz […] implica el compromiso de resolver pacíficamente los conflictos e intenta desarrollar esta capacidad en las personas y los grupos a fin de resolver los problemas sociales de manera constructiva. (2005, pp.19-20)

El presente escrito tiene por objetivo proponer una definición integrada de la educación para la paz, a partir de las fuentes conceptuales disponibles a la fecha en la temática y al alcance de la investigadora. Para ello, se realiza un proceso de análisis documental, entendido como la revisión exhaustiva de "toda clase de registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información" (Del Rincón, citado por Bisquerra, 2009, p. 350).

Para Del Rincón, los materiales externos corresponden a documentos oficiales producidos por instituciones específicas, que buscan comunicar conocimiento para el público en general. En este caso, los materiales externos utilizados correspondieron a decretos referidos a la educación para la paz emitidos por los Gobiernos de Colombia, México y Chile, países seleccionados para aportar a la propuesta de definición integrada, que han enfrentado a lo largo de su historia nacional importantes procesos de educación para la paz, como respuesta a periodos de violencia desencadenados por razones políticas y por el narcotráfico. Dicha información fue triangulada con fines de validación, con documentos oficiales de la Unesco y artículos científicos relativos a la temática.

Para el plan de análisis, se realiza una selección de las unidades conceptuales relevantes presentes en cada documento, que permiten generar una matriz de análisis integrada de doble entrada, organizada a partir de la identificación de las ideas clave y categorizaciones de elementos conceptuales afines. Como resultado, se obtiene una propuesta de definición de educación para la paz sustentada en el análisis conceptual realizado.

Metodología para la propuesta de una conceptualización de educación para la paz

La selección y clasificación de los fragmentos da origen a la matriz en la que se pueden identificar los siguientes conceptos clave: perspectiva crítica, valores universales, reconocimiento del otro, aceptar el conflicto y la diferencia.

Tabla 1. Matriz de Sistematización Integrada

Conceptos. Claves / Unidades. Relevantes	Perspectiva Crítica	Valores Universales	Reconoci-miento del otro	Aceptar el conflicto y la diferencia	Acciones
D 1038 Colombia		Participación democrática Derechos Humanos	Convivencia pacífica		Construcción de equidad
D 251 México					Construcción permanente de la paz.
D 746/ Chile		Plena rea-lización personal	Entendimiento entre to-dos los seres humanos		
Unesco		valores reco-nocidos uni-versalmente			Comporta-miento en que se basa una cultura de paz
Abarca	Interactúa con el ex-terior de una forma consciente	Responsable	Conexión con algo más amplio, con-sigo mismo, el otro y con el todo		Proceso continuo
Arteaga	Análisis crít-i-cos de la realidad	Valores y fi-nes asumidos	Búsqueda de la armonía en las relaciones humanas	Experiencias per-sonales y sociales que preparen a las nuevas gene-raciones a vivir en paz	Acción para acer-car al mundo real al ideal
Galtung				Encarar de ma-nera creativa situaciones de conflicto	
Labrador				Armonizar las distintas tendencias comprender diferencias	Nueva manera de ver, entender y vi-vir el mundo
Mayor Zaragoza	Crítica reflexiva	Valores	Convivir	Diferencias y di-vergencias sin violencia enseñar y apren-der soluciones a los conflictos	Compromiso transformador
O'Shea				Promover la paz y eliminar los obstáculos para la paz	Resolver pro-blemas socia-les de manera constructiva
Rodríguez Rojo			Armonía per-sonal, social y ambiental		Actitud de resol-ver no violenta-mente conflictos personales socia-les y ambienta-les

Fuente: elaboración propia

Desde los referentes que se asocian a los conceptos clave, una *perspectiva crítica* está relacionada con el análisis y la interacción consciente, entendiendo que la educación para la paz exige a los sujetos el análisis de las evidencias de los actos. Este sentido crítico al que alude la Unesco consiste en

> [...] conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y su expresión en las normas nacionales e internacionales. (1995, p.10)

Así, la implementación efectiva de la educación para la paz se sustenta en procesos de aprendizaje de áreas que no siempre son visibilizados en el currículo escolar, como la comprensión del conflicto como oportunidad y no como sinónimo de enfrentamiento y, desde allí, se contribuye a fundamentar la toma de decisiones en las situaciones cotidianas.

En cuanto a los *valores universales,* están presentes en varias de las referencias analizadas, individualizando por lo menos algún valor en particular, lo que se encuentra en consonancia con lo que la Unesco reconoce como:

> [...] la finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente. (1995, p. 8)

Es posible señalar entonces que, a pesar de los cambios y evoluciones sociales, existen valores que fungen como principios rectores del actuar de los seres humanos, que son permanentes y definen la identidad de la humanidad. En particular, estos valores se asocian con el ideal de la paz social y el reconocimiento de los derechos humanos.

La educación es por definición un acto social, de allí que el *reconocimiento del otro* sea no solo una característica sino una necesidad.

Sin este reconocimiento, la educación para la paz se daría solo como un proceso reflexivo de introspección, ya que *el otro*, en toda su potencialidad, es quien permite dar sentido a valores y acciones transformándose en una dimensión de humanidad que concreta la paz y proyecta la propia paz. Reconocer al otro implica primero reconocerse a sí mismo, para entender al otro como un igual, sujeto con los mismos derechos, destinatario de las propias acciones de las que también es receptor. Esta doble vía de relación entre los seres humanos es requisito indispensable de la educación en todas sus expresiones y, particularmente, cuando lo que se busca es formar para una convivencia pacífica que supere la teoría y se concrete en la comunidad.

En este sentido, la sociedad latinoamericana, con sus propios conflictos y necesidades, antes de impulsar propuestas metodológicas que lleguen a los centros escolares a promover una necesaria educación para la paz, no debiese obviar en los espacios formativos para profesores y profesoras el sentido de la tarea, la dimensión más profunda de la verdadera tarea educativay desde una perspectiva ontológica promover el reconocimiento el otro, esencia no solo de la propia tarea del educador, sino para ser impulsada en los educandos.

En consonancia con esta perspectiva, *aceptar el conflicto y la diferencia*, que suponen la existencia de otro, requiere de aceptación y formación. La educación para la paz es también una oportunidad para asumir que el conflicto, en todos los espacios en los que pueda reconocerse, es propio del ser humano. En sus políticas y líneas de acción, la Unesco señala, entre otros aspectos, que se "deberían inculcar conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos" (1995, p.10).

La conceptualización del conflicto, que atienda a su presencia permanente en la historia de la sociedad, particularmente en la realidad latinoamericana, debería considerar diversas perspectivas, entre las que se incluyan no solo el análisis de los conflictos, sino también estrategias que ayuden a resolverlos a través, por ejemplo, de la mediación, no vista como acciones aisladas, sino desde la comprensión y el convencimiento de que la construcción de una cultura de paz se alcanza por medio de la educación.

Hablar de *acciones* parece una consecuencia lógica, toda la propuesta formativa se ha de concretar en acciones que no se limiten al ámbito escolar. Tales acciones se visualizan como un proceso continuo y transformador que modifica la forma de entender la vida en sociedad. Sin duda, en este aspecto uno de los papeles esenciales se visualiza en la gestión de la docenciay en los liderazgos pedagógicos en los diversos niveles de implicación y responsabilidad. Si las propuestas y reflexiones no se trasladan a acciones concretas, no pasarán de ser un ejercicio especulativo sin capacidad de injerencia real en el espacio donde cada cual se desempeña.

El análisis realizado permite conceptualizar la educación para la paz como un proceso que, desde una *perspectiva crítica y transformadora*, involucra todos los niveles del quehacer educacional, se centra en la formación de *valores universales* que, a través del *reconocimiento del otro* y de sus derechos, favorece la vida en sociedad, reconociendo que el *conflicto* en todos sus niveles es parte de las relaciones interpersonales y sociales, promoviendo la generación de *acciones* que contribuyan a visibilizarlo y solucionarlo.

La definición propuesta reconoce una relación de dependencia entre sus componentes, donde uno es requisito previo del siguiente, priorizándose una visión sistémica, donde no resulta suficiente el dominio de un contenido teórico o una reflexión aislada, sino que este debe trasladarse necesariamente a la acción, transformándose en un desafío para los docentes.

Educar para la paz entonces implica un permanente desafío, particularmente para quienes guían los procesos educativos en zonas de conflicto y desesperanza, que exige tener claridad conceptual y metodológica, donde este análisis pretende ser un aporte en la discusión. El desafío que emerge es profundizar en la conceptualización del conflicto, reconociendo su potencial educativo, no justificándolo, sino asumiendo que en sus distintas manifestaciones es parte de la realidad y que por ello hemos de preparar a las nuevas generaciones para abordarlo desde una perspectiva de paz.

Referencias

Abarca Obregón, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Ra Ximhai*, *10*(2), 95-112.

Chile. Decreto 746. Declara el año 1994 como "Año Escolar de la Paz y la No Violencia". Noviembre 2 de 1993.

Colombia. Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Julio 25 de 2005.

Colombia. Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Mayo 25 de 2015.

España. Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. Diciembre 10 de 2013. B.O. núm. 295, 97858-97921.

Gómez Arévalo, A. P. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, *10*(2), 257-289.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Labrador, C. (2000). Educación para la Paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos*, 3, 45-68.

Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, (6), 17-24.

México. Ley 251. Ley de Mediación, Conciliación y Promoción de la Paz Social para el Estado de México. Diciembre 22 de 2010.

O'Shea, K. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. http://www.oei.es/valores2/glosario.pdf

Ramos Pérez, M. E. (2012). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XX1*, *6*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.355

Rodríguez Rojo. M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Editorial Oikos Tau.

Santisteban, A. y Pagés J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar.* Síntesis.

Unesco. (1995) *Declaración y plan de acción integrado para la educación de los derechos humanos y la democracia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Aportes de la enseñanza de la ética a la educación universitaria para la paz

Ángela Salas García

En este capítulo se presentan hallazgos de una investigación realizada como parte del programa de Doctorado en Derechos Humanos de la Universidad de Deusto, País Vasco[1]. La investigación exploró cómo responde la universidad colombiana al reto de formar ciudadanos preparados para participar en la construcción de paz en Colombia. Se trata específicamente de una investigación sobre enseñanza de la ética en la educación superior, así que el texto cabe en la línea de *procesos educativos en los cuales se promueve el aprendizaje de valores democráticos como: la justicia, la equidad, la inclusión y la pluralidad*.

La investigación parte de concebir que la formación ciudadana y la construcción de paz tienen una estrecha relación con la ética o filosofía moral, en la medida que abordan preguntas sobre las exigencias que se hacen los ciudadanos entre sí. Así mismo, tiene el propósito de analizar cómo reaccionan las personas ante situaciones de conflicto y qué deberes tienen en tal contexto. Teniendo en cuenta

1 La investigación se financia con recursos de la Cátedra Unesco de Recursos Humanos y el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Deusto.

que la educación para la paz incluye aspectos de la ética tales como la relación con otros, la justificación de las decisiones y las acciones humanas en los contextos de conflicto, el propósito del capítulo es presentar algunas posibles contribuciones de la enseñanza de la ética en las universidades a la formación de ciudadanos preparados para participar en la construcción de paz.

El aporte de este texto consiste en presentar las herramientas metodológicas de la investigación y su potencialidad para ser replicadas o incluidas en proyectos de investigación en la línea de enseñanza de la ética y educación para la paz. Después de plantear tres componentes teóricos de la investigación, este texto describe el diseño metodológico de la investigación en el que los lectores infieren pautas para diseñar instrumentos orientados a investigar la enseñanza de la ética en la universidad. Primero se presentan las categorías de análisis formuladas en la investigación y, enseguida, se presenta el instrumento diseñado para explorarlas; en esta parte se comentan los retos metodológicos de la investigación incluyendo el diseño y la validación de instrumentos. Finalmente, se exponen algunos hallazgos obtenidos con la implementación del instrumento y unas conclusiones sobre la enseñanza de la ética en el sentido de educación para la paz. Posteriormente, se resume la información recogida en el trabajo de campo y se presentan algunas conclusiones obtenidas hasta el momento. Por lo anterior, la mayor parte del capítulo se ocupa del componente metodológico.

Contribuciones de la enseñanza de la ética y la educación para la paz

En un contexto de construcción de paz como el colombiano, la universidad es un actor con potencial en la educación de los profesionales que diariamente ingresan al mercado laboral. Es habitual que en la universidad exista una línea curricular de formación que suele incluir cursos de ética y formación humanística. Estos cursos son el objeto de análisis de esta investigación. A partir de allí, esta primera sección esboza algunas contribuciones teóricas de la enseñanza de la ética a la formación de ciudadanos preparados para participar en la construcción de paz.

Contribución 1: la ética enseña la relación entre los ciudadanos unos con otros

En esta sección sostenemos que la formación ciudadana y la construcción de paz tienen una estrecha relación con la ética o la filosofía moral. Para desarrollar esta tesis, se explicará qué respuestas ofrece la ética, en su condición de rama de la filosofía, frente a preguntas tres preguntas: i) ¿qué exigencias se hacen los ciudadanos mutuamente, ii) ¿cómo reaccionamos los ciudadanos ante situaciones de conflicto? y iii) ¿qué ideas tenemos los ciudadanos en un escenario de conflicto?

Cabe notar que todas las actividades humanas realizadas fuera de los muros del hogar constituyen una relación con otras personas y así se produce el encuentro entre ciudadanos o habitantes de una comunidad política (*polis*). En ese encuentro cada persona se enfrenta al cumplimiento de unas normas y convenciones que permite su adaptación a la vida social. El incumplimiento o la omisión de dichas normas trae consigo, dependiendo de la gravedad, una sanción, el señalamiento o bien la expulsión de la comunidad política (Feingerb, 1970). Con frecuencia, asociamos está dinámica con aspectos jurídicos, partiendo de la idea según la cual la violación de reglas es sancionada y, en consecuencia, indagamos poco respecto al contenido ético de las normas y leyes. Sin embargo, hay un importante elemento ético en este fenómeno. Si bien el derecho y las ciencias jurídicas cuentan con cimientos políticos muy cercanos a la ética, no son estos ámbitos los que invitan a preguntarnos por el sentido del cumplimiento de normas. El contenido ético de los comportamientos que realizamos como ciudadanos integrantes de una comunidad política se detecta por medio de la pregunta por las exigencias que la sociedad nos hace, pero no las exigencias normativas y jurídicas, sino por las exigencias morales (Tugendhat, 1997).

Así surge una reflexión ética con relación al ejercicio de la ciudadanía. Al respecto, propongo como escenario la figura de un ciudadano que no le tema a los castigos o sanciones existentes; por ejemplo, un ciudadano que conoce las fallas del sistema penitenciario y, por ende, reconoce que, al incumplir las normas establecidas, no recibirá una sanción, o bien recibirá una leve sanción que está dispuesto a asumir.

Este personaje supone un riesgo para la comunidad y es el principal reto de la justificación moral, porque hay muy pocos recursos para hacerle cambiar de opinión. Un recurso es la indagación ética en los términos que se derivan de enfrentar al sujeto en cuestión a preguntas tales como ¿qué exigencias le hacen otros ciudadanos a usted?, ¿qué exigencias le hace usted a otros ciudadanos? y ¿qué está usted dispuesto a cumplir u obedecer para continuar haciendo parte de esta comunidad?

Las anteriores preguntas plantean una reflexión ética y permiten identificar dónde empieza este tipo de reflexión (Scanlon, 1998). La ética se ocupa de las justificaciones para actuar, de las decisiones que toman los seres humanos, de los principios y valores que motivan una acción y de los criterios que una persona sigue para actuar. El ejemplo mencionado sugiere que una sociedad funciona en la medida que las personas cumplen las normas y resalta que la ciudadanía va más allá del cumplimiento de normas, porque incluye la disposición, motivación y necesidad de actuar conforme a las exigencias de los ciudadanos con quienes se convive.

El concepto de ciudadanía cobra especial relevancia en los contextos sociales donde se presentan conflictos. La historia ha mostrado muchos escenarios de conflicto y el actual orden político indica que el conflicto hace parte de la vida social. No obstante, expertos como Galtung (1990) han señalado que el escalamiento del conflicto genera violencia y su fortalecimiento es el caldo de cultivo de la guerra. Siendo el conflicto un componente de las relaciones sociales y de aquellas relaciones que se presentan entre ciudadanos regidos por un conjunto de normas, por ejemplo, por una Constitución Política, vale la pena indagar los mecanismos que tienen los ciudadanos para evitar el escalamiento del conflicto y, a su vez, la guerra.

Este texto surge en un escenario de conflicto tal como la violencia política en Colombia, en el que cabe examinar los aspectos éticos que favorecen el escalamiento del conflicto y constituyen aportes a la preservación o búsqueda de la paz. Al respecto, surge la pregunta: ¿cómo reacciona cada ciudadano ante situaciones de conflicto? Se le propone ahora al lector admitir que parte del origen de los conflictos suele ser el incumplimiento de una norma, regla o convención. De manera que el conflicto y la violencia surgen cuando las herramientas jurídicas han sido insuficientes para motivar a los ciudadanos a mantener la paz

(Rettberg, 2012). En este escenario de transgresión, todavía es posible llevar una vida en comunidad siempre y cuando el conflicto no haya escalado, es decir, en cuanto no se haya usado la violencia ni las armas para exigir el cumplimiento de las normas. De lo contrario, es decir, cuando hay respuestas violentas, se establecen las semillas de la guerra.

Cuando un conflicto se convierte en violencia hay menos alternativas de acción asertiva, porque el daño y las consecuencias ocasionadas por las infracciones iniciales suelen ser irreparables (Galtung, 1998). En ese momento, la reflexión política tiene un fuerte contenido ético, porque invita al ciudadano a preguntarse ¿qué deberes tengo en un escenario de conflicto? Este cuestionamiento hace referencia a la *responsabilidad* de los ciudadanos en una sociedad que requiere reestablecer la paz, lo cual es un elemento ético.

Indagar por los deberes de los ciudadanos frente a la violencia es una reflexión ética que revela aspectos centrales en la construcción de paz. De esta manera se sustenta la afirmación según la cual la ética puede aportar a la construcción de paz. Como se ve en esta primera parte, el aporte a la construcción de paz es una reflexión crítica sobre el propio papel del ciudadano, cuya respuesta arroja elementos tales como principios, valores y alternativas de acción que cualquiera puede seguir si está interesado en la preservación de la paz.

Contribución 2: la educación para la paz requiere estudiar la justificación de las decisiones y acciones humanas en los contextos de conflicto

La segunda conexión entre ética y construcción de paz se puede explorar desde la experiencia de naciones cuya historia ha estado marcada por conflictos civiles. En esta investigación se hace énfasis en un elemento específico de la construcción de paz en Colombia, esto es, la educación. En la medida en que la ausencia de valores democráticos constituye el punto de partida de los conflictos políticos, se anticipa la necesidad de una educación asociada a la democracia y la educación ciudadana como ruta para reducir las tensiones generadas por la guerra (Fisas, 2011; Russell y Rey 2010). Al respecto, cabe resaltar la idea inicial sobre la definición de enseñanza de la ética, según la cual parte de

los fundamentos teóricos de la ética se encuentra en el cumplimiento de normas, acuerdos y convenciones que favorecen la vida en comunidad.

En cada país, la violencia ha tomado un curso específico (mutilaciones, masacres, desapariciones,violencia sexual, reclutamiento de menores) y la búsqueda de paz también ha tenido su propio desarrollo. En los procesos históricos de los países en conflicto, Bar-Tal (2013) usa la expresión *conflicto intratable* o *inextricable* señalando retos específicos, por ejemplo, la dilucidación de la verdad, la reparación de los daños sufridos por las víctimas, la implementación de formas de justicia alternativas que permitan la operatividad de la justicia y que no son posibles en los sistemas de justicia ordinaria. Diferentes países han hecho aportes contundentes a la historia de los conflictos que vale mencionar. Por ejemplo, la superación de la dictatura argentina acuñó la expresión NUNCA MÁS como advertencia para las futuras generaciones y como estandarte en la construcción de memoria de la guerra (Sacavino, 2015). Por su parte, Ruanda es un ejemplo paradigmático de aceptación de un desacuerdo o impase que se genera entre grupos sociales por la imposibilidad de comprender y aceptar la cosmovisión del otro. Así mismo, Irlanda del Norte es una muestra de una lenta evolución de una confrontación religiosa imposible de resolver. En todos estos escenarios, la educación cumple un papel importante porque redefine las relaciones entre los ciudadanos y redirecciona sus expectativas.

En particular, hay países que han vivido conflictos en donde la educación superior ha sido un espacio de formación de paz. Davids y Waghid (2016), por ejemplo, se preguntan cuál es el potencial de la educación superior para formar en ciudadanía a estudiantes de países en contextos de guerra. Estos autores afirman que la educación universitaria en aulas de Sudáfrica ofrece un lugar relevante para la educación en ciudadanía. Según ellos, la universidad es una comunidad que puede manejar la violencia y, al respecto, exponen tres ideas de qué es una educación ciudadana activa:

- La conexión entre estudiantes mediante la deliberación.
- La reducción de la capacidad o interés en ocasionarle daño a otra persona.

- La capacidad de encontrar alternativas diferentes a las acciones violentas que fueron recibidas o que constituyen el actuar cotidiano de su contexto social.

Lo dicho arriba permite afirmar que la ética está presente en las tres ideas mencionadas respectivamente en diálogo, respeto y perdón. La ciudadanía abarca unas competencias que requieren, al menos, una reflexión y su aprendizaje resulta favorecido por el debate, el estudio y los conocimientos de temas de democracia. Así que la educación en ciudadanía es un área que cabe en los programas de estudio de diferentes niveles educativos y, en particular, se puede incluir en el currículo universitario. Teniendo en cuenta que la sección anterior mostró que la responsabilidad es un aspecto ético que los ciudadanos pueden aprender, se están poniendo en evidencia las conexiones entre la enseñanza de la ética y la educación universitaria.

Contribución 3: los egresados universitarios pueden participar en la construcción de paz desde el ejercicio de cualquier profesión

En esta sección se explora cómo la universidad hace aportes a la educación para la paz mediante la enseñanza de la ética y las humanidades. Por definición, la universidad tiene dos propósitos: i) la formación académica desarrollada como investigación y ii) el avance de la ciencia. A partir del ideal humboldtiano de universidad, se formularon los propósitos de congregar personas dedicadas a imprimir un elevado sentido científico a la educación de profesionales, y acoger procesos de investigación y docencia ligados a las realidades del contexto social y cronológico que alberga a la institución (Escobar et ál., 2010).

Estos propósitos son respaldados en documentos institucionales que circulan en diversos países (Carta Constitucional de la Unesco) y en los constantes llamados y reflexiones de la Unesco a fomentar la educación superior. La universidad persigue el propósito de educar ciudadanos dentro de un modelo democrático de participación, en coherencia con el ideal humanístico planteado por Humboldt como pilar, pero encuentran resistencia para implementar tal educación por el protagonismo que tiene el propósito de educar para la productividad, el desarrollo, la industrialización

y las competencias (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009, p. 33). En efecto, el sistema económico requiere este tipo de habilidades, pero la vida en comunidad y la existencia de una comunidad pacífica integrada por seres políticos (*polis*) necesitan educar ciudadanos dentro de un modelo democrático de participación. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos, resalta la necesidad de un modelo democrático más comprometido con la realidad de nuestra sociedad, idea que es desarrollada desde una reflexión sobre la crisis de la ciudadanía contemporánea (Santos, 2007, p. 58).

Sobre la enseñanza de la ética en la universidad, vale la pena recordar los preceptos de la vocación docente sugeridos por autores clásicos (Weber, 1990), según los cuales la vocación docente busca el mejoramiento de la calidad humana de las personas. Este propósito es coherente con la concepción humboldtiana de la universidad. Ambas ideas son indispensables para la formulación de una propuesta de enseñanza de la ética y para su implementación. Al respecto, hay una postura fuerte en Hartley et ál. (2010), cuando afirman que viendo la ciudadanía como un compromiso en el que se involucran todos los integrantes de la sociedad, la idea de movimiento social es necesaria e implica transformar la educación superior. Si bien es plausible que la universidad sea un espacio para la educación ciudadana, hay retos importantes para incluir esa educación como compromiso con la ciudadanía (Anette, 2010).

Junto con estos enfoques sobre el papel de la universidad en la construcción de ciudadanía cabe destacar a autores que promueven una actualización de la universidad y, más recientemente, a Nussbaum (2014), quien sostiene que la democracia necesita de las humanidades. Según este punto de vista, es innegable que los egresados universitarios que ingresan al sector productivo y, eventualmente, en el ejercicio de cualquier profesión, pueden participar en la construcción de paz. Así que la universidad es un actor protagónico en la educación de los profesionales que diariamente ingresan al mercado laboral colombiano. En particular, la enseñanza de la ética en la universidad ha sido recientemente apoyada por Nussbaum (2015), al sostener que la universidad está en crisis por el abandono del estudio de las humanidades; desde allí cabe hacer un llamado a reconocer que la universidad es un espacio propicio para la formación de ciudadanos democráticos. Al respecto, Jiménez Rodríguez indica en qué sentido se puede aceptar que la paz

está en el corazón de la universidad: "La paz pide de la universidad un repensamiento de la sociedad desde las lógicas de la paz y exige, al mismo tiempo, un repensamiento de la universidad en sí misma, en sus procesos institucionales, organizacionales y académicos" (2012, p. 39). Según esto, la universidad es un lugar en donde se ejerce la democracia y es educadora de la democracia.

A favor de la enseñanza de la ética en la universidad hay propuestas según las cuales las instituciones de educación superior deben formar en ética. Escámez et ál. (2008) están de acuerdo con que la universidad debe aportar a la sociedad profesionales que, además de conocimientos y habilidades técnicas de su profesión, cuenten con una formación de carácter o con la disposición para relacionarse asertivamente con los integrantes de su entorno. Por medio del estudio de caso, afirman que la ética debe estar presente en los programas formativos de educación superior por la necesidad que tiene la sociedad de profesionales reflexivos. Por su parte, Cabezudo (2013) afirma que una labor de las universidades es formar en ciudadanía y derechos humanos.

Adicionalmente, en cuanto a la formulación de programas profesionales orientados a la educación para la paz, cabe mencionar la implementación de programas de paz y del seguimiento a los resultados que se obtienen. Al respecto, autores como Rusell y Rey (2010) sugieren, siguiendo a Carter (2010), evaluar el logro de unos aprendizajes relacionados con la paz en el proyecto de la educación para la paz en educación superior[2]. Enfocado específicamente en los profesores,

2 Así dicen: "In terms of research, academics can go one step further by doing empirical research that actually measures the impact of collaborative-peace education programs, among others, on (1) learning those values that promote peace, (2) personal transformation, (3) organizational transformation, and (4) social transformation. Insofar as higher education is concerned, our experience in peace-education programs indicate that dialogic and elicitive approaches —rather than top-down traditional lecture approaches— provide the best means for both facilitators and participants as co-learners to raise consciousness and to work for social transformation that will lead to a durable and just peace." (Carter, 2010, p. 179).

Carter (2010) reconoce que a los maestros se les atribuye una enorme responsabilidad y que ellos necesitan recibir, además de la exigencia de educar a otro, una capacitación o un aprendizaje de habilidades para ejercer la educación para la paz.

Al respecto, Papachini "explora los posibles ejes que se deben tener en cuenta para orientar el trabajo por la paz desde la universidad" (2001, p. 226) y además sostiene que las personas que trabajan en universidades están llamadas a construir con ideas y propuestas apoyadas en una reflexión sistemática sobre el conflicto, la guerra y la paz. Su artículo explora los posibles ejes que pueden ser considerados con el propósito de dirigir "trabajos sobre paz desde la universidad" (Pappachini, 2001, p. 228). Por su parte, Davids y Waghid (2016), desde la exploración de algunas aulas universitarias en Sudáfrica, sostienen que, en contextos de violencia, los estudiantes pueden ser instruidos como integrantes de una comunidad por medio de la deliberación, la compasión y la comprensión de la idea de cosmopolitismo. Estos autores explican que los sentimientos de compasión son claves para la ciudadanía y que la confianza que se tiene en la universidad tiene que ver con su capacidad de evitar la violencia (Davids y Waghid, 2016). Desde sus aportes, cabe sostener que los espacios de educación son espacios de paz, porque están o se espera que estén al margen de la guerra.

En cuanto al horizonte de la enseñanza de la ética en la universidad colombiana, Guillermo Hoyos Vásquez (2009) señalaba, en los años noventa, que la educación superior es un espacio que requiere este tipo de formación. El filósofo colombiano hizo una reflexión crítica sobre la universidad que parte de describir los postulados de la universidad humboldtiana heredados de la Ilustración. A partir de allí, Hoyos señaló que la universidad está a cargo de desarrollar la ciencia en el sentido más profundoy amplio de la palabra y aportar a la formación espiritual y moral un material que resulta apropiado por sí mismo. Desde su reflexión, Hoyos afirma que la esencia de las universidades consiste en conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva. Este filósofo rescata la idea de Humboldt de que en la universidad ocurre un afianzamiento del conocimiento porque allí las personas completan la enseñanza que se ha realizado en la escuela con

estudios que, cada aprendiz, hace por sí mismo. De manera que en la universidad hay una formación de la personalidad en el sentido de aquello que el ser humano puede encontrar en sí y para sí mismo, en soledad y en libertad. Hoyos agrega el postulado de la cooperación, donde defiende que lo humano no puede desarrollarse más que en forma de acción complementada por varias personas (Humboldt, 2006).

En una perspectiva amplia, los proyectos educativos en América Latina se enmarcan en la fragilidad de la economía y el sistema de gobierno local. En varios países de la región persistían situaciones de violencia o conflicto armado histórico (González Ferreras et ál., 2004) a comienzos del siglo xxi. En tal panorama hay vacíos culturales y educativos, por esa razón tiene sentido indagar en torno a la asociación entre universidad, ciudadanía y construcción de paz.

Según esto, la ética puede hacer aportes a la educación para la paz porque invita a hacer reflexiones sobre la responsabilidad ciudadana, la justificación de las acciones propias y las decisiones. En particular, respecto a la educación superior, se identifica una oportunidad de formación ciudadana orientada a los profesionales que cumplen un papel de constructores de paz en una sociedad que transita de la guerra a la paz. Después de haber presentado estas reflexiones teóricas y la pertinencia de explorar los aportes de la enseñanza de la ética a la educación para la paz, expondré el componente empírico de la investigación sobre le enseñanza de la ética en la universidad en relación con la educación para la paz.

Metodología de investigación de la enseñanza de la ética en educación para la paz en la universidad

Habiendo presentado los conceptos básicos de la articulación entre enseñanza de la ética, educación universitaria y educación para la paz; se presenta, ahora, el componente empírico de la investigación sobre los aportes de la universidad a la construcción de paz. En esta sección se describe el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, los pasos realizados y los retos metodológicos del estudio empírico.

Diseño de la investigación

La primera fase de la investigación consistió en explorar el proyecto de ética transversal con el propósito de identificar qué universidades colombianas incluyen un proyecto pedagógico en donde la ética constituye un aspecto importante en la formación de profesionales. Se identificaron, por lo menos, nueve universidades con proyectos de este tipo y se realizaron entrevistas en ellas. Esta sección presenta los hallazgos encontrados en tres universidades a partir de una entrevista realizada a profesores de ética. Las restricciones de espacio de la presente publicación fueron el criterio para presentar los resultados de algunos de los casos y las diversidades y coincidencias entre sus docentes, en lugar de presentar todos los casos explorados. Se recogen, entonces, casos de tres universidades de manera esquemática.

En la práctica específica de la enseñanza de la ética en la universidad colombiana, cabe mencionar experiencias tales como las universidades que hacen parte de la Red para la Formación Ética y Ciudadana redetica. Esta red está conformada por universidades que incluyen un programa o centro de ética. La red fue constituida por la Universidad icesi, con el Centro de Ética; la Universidad de los Andes, con el Centro de Ética Aplicada; la Universidad del Rosario, con Phrónimos: Centro de ética y formación en ciudadanía; la Universidad de la Salle, desde el Departamento de Formación Lasallista; la Universidad Santo Tomás, la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), la Universidad Católica Lummen Gentium (Cali), la Universidad Minuto de Dios (Bogotá), la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), la Universidad Simón Bolívar (Cúcuta), la Universidad de Ibagué y la Universidad Católica de Colombia (Bogotá). Estas instituciones, en conjunto, persiguen desde hace siete años un proyecto de formación en ética y ciudadanía que incluye congresos, intercambio de experiencias, difusión de publicaciones y debate sobre las prácticas de enseñanza de la ética.

Muestra

Se optó por tomar un muestreo no probabilístico con un tipo de muestra intencional, para desarrollar un diseño metodológico holístico (de

una unidad de análisis) aplicado al estudio de casos múltiples (Yin, 2014; Stake, 1995; Flyvbjerg, 2006). En la investigación se escogieron, específicamente, los profesores de ética en el contexto universitario, porque allí se estudian los temas relacionados con la deliberación, las justificaciones morales, los criterios de acción, la responsabilidad y la empatía; es decir, los conceptos teóricos explicados al inicio de este capítulo. Se seleccionaron algunas universidades colombianas como casos para explorar cómo los profesores piensan, planean e imparten sus cursos de ética dirigidos a una población joven universitaria. Las universidades seleccionadas promueven intencionalmente la enseñanza de la ética como componente transversal en el currículo. La descripción y análisis estructurado de una muestra diversa de prácticas permitió identificar cómo se contribuye desde la formación ética a la educación para la paz en el ámbito universitario colombiano.

Selección de casos

Se realizaron entrevistas en varias universidades colombianas. Este reporte incluye la información obtenida en tres universidades respectivamente anonimizadas, en las que hay un programa de ética y donde participan profesores y profesoras de ética con una trayectoria reconocida. Los perfiles seleccionados tienen en común el interés por hacer aportes al proyecto institucional de ética transversal que está vigente en la universidad a la que estos docentes pertenecen. Las universidades seleccionadas de acuerdo con este criterio son:

Tabla 1. Universidades/caso seleccionadas para este reporte

	Enfoque institucional	Lugar institucional de la ética
Universidad 1	Formación empresarial	Proyecto de ética transversal Instituto de democracia
Universidad 2	Formación profesional para el trabajo	Instituto de ética – Énfasis en posgrados ética
Universidad 3	Formación profesional privada	Proyecto de ética transversal Centro de Ética Aplicada

Perfil docente

Se escogieron tres entrevistas a partir de las cuales se presentaron los conceptos mencionados arriba. La información proviene del siguiente perfil docente. Los perfiles elegidos corresponden a personas con trayectoria pedagógica que, previamente, han explorado el tema de la construcción de paz y realizan intentos, pruebas y experimentos de enseñanza en este sentido. Coinciden además en que son personas que, antes de la promulgación del decreto de Cátedra para la paz, trabajaban en esa dirección. Cada uno ha sido debidamente anonimizado teniendo en cuenta la información compilada en el consentimiento informado que cada uno aceptó al inicio de la entrevista.

Tabla 2. Perfil de los docentes entrevistados

Nombre	Formación	Trayectoria	Cargo actual
Profesor 1	Filosofía Magíster en Filosofía	Docencia secundaria colegios públicos de Bogotá – Docencia universitaria	Docente universitario Estudiante de doctorado
Profesor 2	Ciencia Política Maestría y Doctorado	Apoyo a la creación delcentro de democracia	Investigador de la Universidad de Toronto Estudiante de Doctorado
Profesora 1	Economía Doctora en Economía	Profesora asociada	Profesora de planta Investigadora de grupos interdisciplinarios y consultora

Instrumento y categorías de análisis

Se indagó por medio de una entrevista para conocer cómo los profesores conciben, diseñan y ponen en práctica sus propósitos. Con ello, se investiga en qué medida y de qué maneras el contexto de construcción de paz ha marcado la concepción, diseño y prácticas de formación ética. El instrumento mencionado en este reporte es una entrevista semiestructurada

realizada a profesoras y profesores universitarios que tienen a cargo el curso de ética o cursos disciplinares con un componente de ética. Se sostiene que, en estos casos, a pesar de no ser ejemplarizantes ni representativos, la entrevista arroja hallazgos que constituyen innovación en la enseñanza de la filosofía. A partir de esos datos se pueden adelantar inferencias sobre el vínculo entre enseñanza de la ética y la construcción de paz.

El marco analítico de la investigación incluye conceptos de educación, enseñanza de la ética y educación para la paz. Estos conceptos se usaron como categorías para agrupar y organizar la información recogida en la investigación empírica; son conceptos que constituyen paradigmas en la enseñanza de la ética. En primer lugar, se exploró el enfoque filosófico que está latente en cada caso. En otro nivel, se exploró en qué medida los cursos de ética escogidos están vinculados con el proyecto nacional de construcción de paz. En este sentido, la pregunta es: ¿los cursos responden a la legislación proclamada con ocasión del proceso de paz que establece a la cátedra de la paz como curso obligatorio en la educación colombiana? A los profesores se les preguntó en qué medida y con qué actividades se hace un aporte a la construcción de paz desde sus cursos.

El último aspecto es la correspondencia de los cursos de ética, tal como los presentan las personas entrevistadas, con los paradigmas conceptuales de ciudadanía democrática (Camps, 2011), educación en sentimientos morales (Hume, 1981; Nussbaum, 2014), ética del cuidado (Noddings, 1988) y reconocimiento y alteridad. Se plantean estos conceptos para orientar el análisis porque a partir de ellos emerge un modelo educativo que resulta pertinente en la educación para la paz.

Categorías para el análisis de datos

Este reporte da cuenta de información que cabe en estas categorías. Por medio de la voz de los profesores, se encuentran atisbos de los alcances y retos de una enseñanza de la ética impartida en educación superior en el contexto de la construcción de paz en Colombia.

1. Enfoque filosófico

Permite clasificar las respuestas de los profesores asociada a alguna teoría clásica que hace parte del área de *filosofía moral*. Esta categoría remite a los fundamentos y los conceptos básicos de la enseñanza de la ética. Con esta categoría se busca identificar si la enseñanza de la ética en las universidades está fundamentada en la filosofía moral del campo teórico de donde provienen los conceptos que se usan habitualmente en dicha enseñanza.

En esta categoría se incluyen las referencias a algún paradigma teórico sobre la ciudadanía. La categoría permite además identificar acciones de los profesores que resaltan el vínculo entre la ciudadanía como contenido de la ética, abarca los deberes y derechos que rodean a todo ciudadano, y reflexiona sobre el papel de la ciudadanía, la pertenencia a una comunidad y la defensa de sus derechos teniendo en cuenta que el entorno es, por definición, un espacio que requiere preservar el perfil del ciudadano.

Esta categoría permitirá clasificar información, porque una parte importante de la educación superior dirigida a la enseñanza de la ética está enfocada en la ética en el ámbito de las profesiones. Esta categoría puede coincidir con los fundamentos teóricos (Hortal, 2002; Hirsh, 2003). Los contenidos son usados como medios o recursos pedagógicos que permiten la enseñanza de una ética profesional. Esto significa que el principal propósito de la ética profesional no es el conocimiento y la comprensión de los fundamentos filosóficos de la ética ni el concepto de ciudadanía, sino el análisis de situaciones concretas dentro de las profesiones donde se presentan conflictos entre principios, valores, deberes y obligaciones.

2. Paradigma de la ética

La evidencia que se incluye aquí muestra cómo entienden los profesores de ética la idea de construcción de paz, las necesidades de la sociedad colombiana en estesentido y, en particular, sus necesidades en cuanto estudiantes universitarios. Se ubican aquí afirmaciones que permiten detectar de qué manera y con qué propósitos estos docentes incluyen en sus cursos reflexiones, actividades o tareas mediante las cuales los estudiantes se acercan al estudio de la construcción de paz. Con esto se

busca explorar cómo entienden los profesores la idea de construir paz en un contexto de posconflicto, qué intención tienen respecto a la formación de los estudiantes, cómo incluyen el tema en sus cursos y qué transformaciones esperan o pretenden que ocurran en los estudiantes.

3. Ética profesional

Esta categoría permite clasificar los contenidos o evidencias que dan cuenta de una relación entre la enseñanza de la ética y el contexto actual colombiano. En esta sección se incluyen las evidencias que dan cuenta del contexto del conflicto armado en Colombia y de las condiciones de la guerra.

4. Construcción de paz

Esta categoría permite extraer características personales y profesionales del profesor. Se incluye aquí la evidencia que da cuenta del perfil de los entrevistados, de su trayectoria académica y de las motivaciones que los mantienen en el ejercicio de la enseñanza de la ética. La categoría permite también clasificar los obstáculos y retos que los profesores encuentran, desde su punto de vista, en su labor.

5. Perfil docente

Se usa para esbozar un perfil docente con el propósito de contrastar las coincidencias y diferencias que hay entre los casos escogidos, bien sea por aspectos objetivos, tales como nivel formativo, intereses académicos, trayectoria, o por aspectos subjetivos, tales como razones por las que se dedica a la enseñanza de la ética, beneficios y satisfacciones que esta labor representa.

6. Contexto institucional

Se incluyen aquí referencias que hacen los profesores respecto a las universidades donde trabajan. Se trata de detectar si estas instituciones tienen una declaración de principios que orienta la formación ética. Además, se incluye aquí información proveniente de documentos institucionales. Esta categoría permite definir qué concepción de la ética prevalece en las instituciones escogidas, cómo se vinculan estas

instituciones a proyectos de enseñanza de la ética y qué margen de acción y libertad da la institución a los profesores en su labor de enseñar ética.

7. Práctica pedagógica evaluativa de ética
Se indicaron las prácticas pedagógicas y evaluativas que usan las personas entrevistadas en su propuesta de formación ética. Estos dos aspectos permiten caracterizar la entrevista e identificar el contexto en el que ocurren, así como el propósito que persiguen.

Tabla 3. Correspondencia entre categorías y preguntas del instrumento

Pregunta	Categoría
¿Cuál de los enfoques de formación ética están utilizando los profesores?	1, 2 y 3
¿Cómo conectan la ética con la educación para la paz (implicaciones y aportes)?	4
¿Cómo realizan la enseñanza de la ética en sus prácticas pedagógicas?	5 y 6
¿Cómo influye el contexto externo al profesor (institucional y social) en la enseñanza de la ética universitaria?	6 y 7

La lista de categorías y las preguntas no son exhaustivas, porque en la aplicación del instrumento, es decir, en las entrevistas a profesores, se suele obtener más información debido a la generosidady riqueza de las experiencias. La anterior tabla muestra la correspondencia entre el instrumento de recopilación de información y las categorías que se acaban de presentar. Estructuralmente, las preguntas sugieren indagar los siete temas en que se puede desglosar el proyecto de enseñanza de la ética con enfoque de educación para la paz.

Retos metodológicos de la investigación

Al incluir la ética como objeto de estudio o unidad de análisis (Yin, 2014, p. 47), se buscan las acciones concretas que aportan a la educación para la paz. Antes de recoger los datos, fue necesario resolver algunos retos y seguir procedimientos metodológicos que se explican

a continuación. El propósito de esta sección es dar cuenta de aspectos de la investigación que constituyen dificultades, suelen presentarse en manuales que los estudiantes deben usar en sus investigaciones, pero que pocas veces se describen como parte central de la investigación; se resaltan aquí porque, al igual que los datos, son condición previa para formular hallazgos, conclusiones y resultados.

Reto 1: validación del instrumento en el proceso de diseño

Al elaborar un instrumento para recoger información, es necesario realizar una validación que permita confirmar que, al usarlo, por ejemplo, al hacerles las preguntas a los profesores, se va a obtener la información que se espera. Algunas técnicas de validación necesarias antes de usar el instrumento son segundo lector, *think aloud* y pilotaje.

En este reporte cabe señalar que el proceso de validación tiene lugar en una comunidad de práctica. La idea de comunidad de práctica se sostiene porque en los programas de formación doctoral hay espacios formales e informales que constituyen posibilidades de creación conjunta de conocimiento, donde ocurre un intercambio de ideas, preguntas alrededor de los temas, debates, interpretaciones desde diferentes áreas y se ofrecen sugerencias o recomendaciones para mejorar las propuestas. Para esta investigación en particular, la validación se hizo con el apoyo de colegas, tales como estudiantes de doctorado y pares, quienes, a pesar de realizar investigaciones diversas en tema y objetivos, cuentan con habilidades y disposición para conocer otras investigaciones, así que su opinión fue un apoyo importante para revisar las preguntas de una entrevista. Las técnicas que se mencionan aquí son ejemplo de la necesidad que tienen los investigadores de recibir retroalimentación de pares. Así que las opiniones de terceros resultan iluminadoras y permiten avanzar y dar pasos significativos en la indagación.

El instrumento presentado aquí fue sometido a validación de pares por medio de tres técnicas: la primera fue una lectura de las preguntas orientada a identificar errores, mejoras y precisiones que se pudieran hacer sobre estas. Con esta actividad se identificaron preguntas repetidas y se hizo una depuración del instrumento, de manera

que cada pregunta se ocupara de un tema diferente. La lectura de un par permitió recomponer el cuestionario y darle un orden analítico más apropiado, este cambio favorecía la conversación con la persona entrevistada y, a su vez, la recolección de información, porque con los ajustes se logró correspondencia entre el instrumento y el marco teórico de la investigación. Finalmente, este ejercicio permitió identificar sesgos de los investigadores, el principal de ellos fue asumir que en la práctica de otras personas hallaría lo que había encontrado en las propias prácticas de enseñanza.

Un segundo sistema de verificación fue la recolección de opiniones de varias personas respecto a cada pregunta. La técnica de pensar en voz alta se aplicó con colegas que conocían la investigación, pidiéndoles que dieran su opinión justo después de escuchar la pregunta. El propósito de este ejercicio es que el interlocutor da su opinión inmediata o su primera impresión respecto al enunciado, en lugar de responder la pregunta. Desde estas reacciones fue posible identificar errores en las preguntas y mejores alternativas de redacción y composición que permitían refinar el instrumento en su totalidad. Finalmente, como parte de estos ejercicios, se recibieron recomendaciones como dar a conocer el cuestionario a las personas entrevistadas con antelación, de esa manera las entrevistas incluían una preparación o estructuración previa por parte de la persona entrevistada que redujo significativamente las imprecisiones o el desvío del tema que se pretendía explorar en las entrevistas. En efecto, las personas entrevistadas se sintieron más cómodas conociendo previamente las preguntas.

Reto 2: implementación del instrumento

Una actividad previa a la primera entrevista fue realizar una simulación de entrevista con una persona cuyo perfil era similar al de las personas escogidas para el estudio. En este ejercicio se encontró que es posible realizar la entrevista siguiendo acertadamente los temas y su orden, pero había un desequilibrio en el desarrollo de las respuestas. Con ello se identificó una alerta en cuanto a generar una conversación y hacer intervenciones que den una pauta, a la persona entrevistada, para pasar a otro tema o

para culminar o desarrollar mejor su respuesta. En segundo lugar, el pilotaje mostró que la primera versión del instrumento incluía un número excesivo de preguntas innecesarias, porque abordaba temas que resultaban naturales dentro de la conversación con los profesores. En el pilotaje se puso en evidencia que los profesores tienen interés y habilidad para hablar de sus prácticas docentes, de sus objetivos, motivaciones y de las consecuencias o efectos de la enseñanza, así que un cuestionario detallado, en lugar de agilizar la conversación, interrumpía el discurso que, naturalmente, las personas entrevistadas pueden construir. Finalmente, en este ejercicio se eliminaron preguntas redundantes cuyas respuestas no constituyen un aporte para la recolección de datos.

Al señalar este proceso, se muestra cómo el ejercicio de la investigación requiere del diálogo permanente entre diferentes actores y ello constituye aportes significativos para el diseño de la investigación. Si bien hay fuentes, bibliografía y literatura pertinente para el proceso, es central la interacción con pares para lograr avances. Resulta oportuno señalar esto en el contexto actual de tránsito de la tradicional enseñanza e investigación académica presencial, al auge en el uso de recursos tecnológicos y la virtualidad, porque es sabido que existen herramientas tecnológicas que favorecen la investigación, pero su eficiencia y el éxito en su uso están ligados a la relación e interacción que entablamos con diferentes actores que participan en la comunidad académica durante el proceso de investigación.

Reto 3: recopilación de la información

En cuanto a la aplicación del instrumento, cabe señalar las exigencias identificadas en el proceso. La primera de ellas es la identificación y ubicación de los entrevistados. Dicha labor es exigente y hace parte del proceso de recolección de datos mediante entrevistas, pero la principal dificultad al respecto es lograr la coincidencia entre agendas de los actores de la entrevista. Una vez que se logra la cita, es indispensable mantener comunicación con la persona que va a ser entrevistada para situarla en el tema que se va a abordar; así mismo, en un momento muy cercano a la cita acordada se debe hacer el envío de las preguntas con el fin de

darle a conocer los temas, la extensión de la sesión y la oportunidad de diálogo que el investigador le está proponiendo al entrevistado. La siguiente exigencia es realizar la transcripción de las entrevistas. Para ello se pueden usar recursos tecnológicos como transcriptores automáticos o el investigador puede realizar la tarea; lo importante es contar con el texto de las entrevistas, pues es la materia prima para el trabajo de codificación y análisis de contenido que permite hacer inferencias desde los datos recopilados.

Análisis de los datos (inferencias)

El propósito de esta sección es discutir en qué medida y de qué maneras el contexto de construcción de paz ha marcado la concepción, diseño y prácticas de formación ética. El ejercicio de análisis de perfiles y propuestas de enseñanza de la ética permitió construir un panorama de las prácticas pedagógicas usadas en algunas universidades colombianas en el área de la enseñanza de la filosofía, específicamente de la filosofía moral. Las preguntas de investigación planteadas con ocasión de este trabajo arrojaron luces acerca de las aportaciones que se realizan desde la ética al proyecto político, social y cultural de la construcción de paz en un país como Colombia.

Los datos recogidos permiten adelantar algunas conclusiones sobre los propósitos de los docentes, sobre sus prácticas y la disposición de los estudiantes o el alcance educativo que tiene la ética en la universidad. Los testimonios de los profesores muestran que la enseñanza de la ética requiere un acercamiento a los estudiantes, sus intereses y preguntas. Pero tal disposición requiere además la posibilidad de cambiar el propio plan de enseñanza, incluyendo las necesidades e inquietudes de los estudiantes.

Codificación de la información

Este reporte se realizó con límites de espacio, por esa razón se seleccionaron tres profesores, un hombre y dos mujeres, de universidades que cuentan con un programa de formación ética, pero que son diferentes

entre ellas en cuanto a rasgos institucionales. Se escogió una universidad regional, una universidad privada y una universidad pública para contar con diversidad de casos. Después de transcribir las entrevistas, estas fueron leídas indagando qué afirmaciones de los profesores hacían referencia a una o varias de las categorías definidas en la sección previa. Para efectos de este reporte, se seleccionaron algunas (muy pocas) citas textuales tomadas de las entrevistas a tres profesores. Allí se incluyen los testimonios que se usaron en esta categorización. El propósito de incluir estos datos es ejemplificar cómo la voz de los docentes revela evidencias sobre los aspectos teóricos que interesan en la enseñanza de la ética y en la educación para la paz. Es imposible ofrecer una compilación exhaustiva de los testimonios; no obstante, se seleccionaron las afirmaciones más pertinentes para que el lector encuentre en este reporte una correspondencia entre la pregunta teórica y el componente empírico de la investigación.

Para la publicación de estos resultados, se tiene en cuenta el acuerdo establecido con los profesores participantes por medio de un consentimiento informado en el que se garantizó conservar la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas. Para lograr esto, se enumeran a los profesores dejando como única información su filiación institucional y género. Cabe señalar que el estudio no busca una generalización, así que estos perfiles no deben ser considerados como representativos de cada una de las instituciones, sino como casos que cumplen con los criterios de la investigación y que, además, dan alguna información sobre algunas estrategias de enseñanza de la ética que es posible encontrar en estas instituciones. Entre ellos, hay otros perfiles y enfoques, pero este reporte solo incluye algunos, dado que el propósito principal es mostrar el camino metodológico que se recorrió para investigar la enseñanza de la ética y la educación para la paz.

El siguiente cuadro muestra algunos extractos de las ideas expresadas por algunos docentes en la entrevista. Para identificar la afirmación exacta de cada profesor o profesora, es necesario remitirse a la transcripción de las entrevistas que no es posible incluir en la presente publicación por cuestiones de espacio, pero que reposa en los archivos de la investigadora y está disponible para la verificación.

Tabla 4. Codificación de las respuestas de los docentes

	Enfoque filosófico de sus cursos	Paradigmas de la ética ciudadana	Ética profesional	Contexto institucional universitario	Prácticas pedagógicasy evaluativas
Profesora 1	Entonces el utilitarismo fue muy influyente en economía, que después se reduce a mero consecuencialismo. Pero en principio era como el conjunto, toda la filosofía moral que sale del utilitarismo clásico, le pegó muy duro a la economía. Fue muy importante para la construcción, tanto así que el lenguaje que usamos los economistas (y ahí volví a ser economista) todavía es utilitarista.	Hago un curso que tiene la palabra ética en el título, pero está pensado para hacer esta reflexión de cómo hay muchas formas de aproximación a los problemas éticos, que no hay una filosofía ética, no hay una filosofía moral, sino que hay varias corrientes. Por otra parte, dado que las políticas públicas, sobre todo en América Latina, han estado bastante influenciadas por los economistas, entonces la ética que vemos ahí es el consecuencialismo y se puede intentar que los estudiantes sean conscientes de que esto es lo que hay.	Para mí, es transversal a la economía esta reflexión. Es como que los economistas se vuelvan a encontrar consigo mismos. Que se vuelvan a ver desde los orígenes hasta lo que hacen hoy. Y ver que tiene un peso muy fuerte sobre qué es exactamente economía. Hacer una reflexión sobre la economía, hacer una reflexión sobre la pregunta de la economía que es la pregunta sobre la coordinación social. Eso tiene necesariamente componentes éticos.	Hemos tenido varios momentos en que la Corte Constitucional está discutiendo cosas específicas: el aborto, la legalización de las drogas. Que todos creen que obvio todos sabemos qué hay que hacer cuando empezamos la discusión, se empieza a ver que no está tan claro qué hay que hacer. Y a veces uno lleva la discusión a un punto en que la cosa no se vuelve entretenida de discutir, sino la caja de Pandora de las emociones.	Dicen "yo no sabía eso". Por ejemplo, está la filmación de la *sufragée* que se tiró al caballo del rey, y está en YouTube. entonces para ellos el voto femenino es como cualquier cosa y se preguntan ¿por qué estamos discutiendo eso? Como si hubiera existido desde siempre. Cuando uno les muestra que una señora se tiró a un caballo y se murió después de eso o por eso.
Profesor 1	Estoy aprendiendo la relación entre ética y estética valiéndome de narrativas y de cosas lúdicas como películas, documentales donde se intente objetivar la teoría del deber kantiana. Por ejemplo, en la felicidad aristotélica en una película o en un documental que yo personalmente trato de hacer siempre dirigidos a la realidad política actual, puntualmente colombiana.	Yo les menciono la indignación que deben tener por todo lo que pasa en Colombia, por toda la gente que matan. Al parecer no les queda mucho y no porque no les duela, pero es distinto y parecen desconectados.	Me parece importante hacer énfasis en que, por ejemplo, un comunicador social en su labor tiene un deber ser y tiene un uso de la razón pública, entonces qué hará si trabaja y le toca matar nota (chiva, noticia inédita), qué situaciones o qué lenguajes bautizar y ¿qué prima más, su situación laboral inmediata o su función política?	Corresponde al componente (nombre institucional) que es, por así decirlo, el componente institucional de la universidad y ahí se trabajan proyectos de vida, la cátedra [nombre de la universidad], y todo ese componente recoge lo que es la institución, muy al estilo de la obra de la misión cristiana.	He aprendido y me han dado lecciones los estudiantes como "profe se está copiando el otro en la evaluación por la manera en que la diseñaste". Entonces pregunto qué hay que hacer para que no se copien y me dan consejos. Pero es que eso es más que todo preguntas amplias y los escritos son argumentativos y son de lectura y escritura. Entonces es más fuerte el asunto de la presencialidad en los debates teniendo en cuenta la participación.

	Enfoque filosófico de sus cursos	Paradigmas de la ética ciudadana	Ética profesional	Contexto institucional universitario	Prácticas pedagógicasy evaluativas
Profesora 2	Nosotros preferíamos no tener filósofos porque se hacían ética, más teórica, y nuestro objetivo era tener gente que tuviera más experiencia con temas morales y problemas muy reales de la vida ciudadana para que pudieran hablar desde ahí sobre problemas éticos. El seminario también formaba para esa primera parte de la ética y ahí discutíamos lo que significaban las teorías	El decano ha tenido mucha influencia sobre estos cursos, ha dicho que son cursos de formación política o cursos de formación moral, y obviamente esos cursos se mueven entre las dos cosas, porque trata de ser mucho de que el estudiante se entienda como ciudadano, pero que sobre todo desarrolle capacidades de razonamiento moral y argumentación ética.	Después ese curso también se dividió en tres partes y ya cada quien la trabaja a su manera. El segundo tocaba temáticas específicas de dilemas morales en cada uno de los ámbitos y es lo que marca la experiencia con los cursos. Entonces se tocarán unos temas de tecnología, otros de empresas, otros de multiculturalidad y otros de ciudadanía. Cada docente le daba su línea y los trabajaba a su manera y nos reuníamos como cada quinces a discutir cómo nos estaba yendo con eso o para hacer formación.	Es difícil comprometer a las personas que no son del campo, ellos no tienen esa visión sobre la ética como la tenemos nosotros que la usamos para tener una carga completa. Para ellos no es el interés principal y eso siempre es un problema. Entonces la gente lo hace y con buena voluntad pero no es fácil que la gente se comprometa con un trabajo de investigación o algo más allá de la clase.	Yo le estaba apuntando a otra parte que tuviera que ver más con el pensamiento sistémico y era la capacidad de argumentación moral y capacidad de compresión de procesos sociales más amplios y es como también darnos cuenta, a mi modo de ver, de que otros del grupo pueden tener una visión distinta y de ver los límites de lo que es el razonamiento y la argumentación moral.

En primer lugar, la opinión respecto a contar con profesores que tengan formación en filosofía no está unificada. En las entrevistas se encuentran razones a favor y en contra de incluir contenidos teóricos en los programas y cursos de enseñanza de la ética. Esto sugiere que en las unidades académicas que coordinan los programas y cursos de enseñanza de la ética hay diversidad de perfiles docentes. Con ello se puede admitir que hay participación de humanistas y personas expertas en filosofía, pero ellas entran en diálogo permanente con expertos de otras disciplinas y así se genera un intercambio de ideas y se fortalecen comunidades de aprendizaje que benefician la formación de los estudiantes universitarios, al ofrecerles diversidad y contacto con problemas concretos desde enfoques especializados.

En segundo lugar, cabe resaltar que tanto el perfil docente como las entrevistas dan cuenta de un genuino interés por parte de los profesores y profesoras por continuar su formación orientándose a buscar espacios de debate y discusión de temas de ciudadanía o de su área profesional asociados con la ética o con la filosofía moral. De ello se infiere que la enseñanza de la ética supone una constante actualización y conocimiento de los hechos locales e históricos que afectan a los estudiantes. En este sentido, los docentes coinciden en la relevancia de mostrarle a los estudiantes la realidad política, social y económica que se desata en su contexto. Así pues, el estudio y comprensión de un contexto de violencia y de unos procesos de construcción de paz, tales como los que atraviesa Colombia en la segunda década del siglo xxi, son aspectos pertinentes en la formación ética universitaria.

Hay una coincidencia en las entrevistas que consiste en orientar la enseñanza de la ética al desarrollo de habilidades ciudadanas, tales como reconocer a sus iguales, identificar situaciones de desventaja, sufrimiento y precariedad para sensibilizarse ante ellas. Las tres entrevistas coinciden en que la disposición para comprender la situación de la otra persona, sin importar la disciplina de dónde proviene, debe estar incluida en los programas de estudios de la ética universitaria. De allí se sigue que la violencia política y el sufrimiento de las víctimas constituyen un escenario que cabe en los cursos de ética, porque provee escenarios y ejemplos que requieren empatía, pero además sensibiliza

a los estudiantes universitarios y futuros profesionales frente a una situación real que requiere un urgente cambio cultural en Colombia.

Conclusiones

Para cerrar este texto, se incluyen algunas reflexiones sobre los alcances y retos de la enseñanza de la ética en el contexto de la educación para la paz. Respecto al marco conceptual formulado, se encontró que la enseñanza de la ética está centrada en el desarrollo de capacidades de reconocimiento de problemas sociales. Los profesores reportan que su interés es mostrar a los estudiantes de dónde provienen algunas prácticas o hábitos, como por ejemplo el voto femenino, que fueron resultado de grandes luchas y movilizaciones, porque los estudiantes desconocen esos procesos y aquellos que siguieron para conseguirlos. De manera que, según estos testimonios, la enseñanza de la ética consiste en acompañar a los estudiantes a identificar las causas de las condiciones sociales actuales, así como algunas consecuencias de las acciones individuales y colectivas que se están emprendiendo. Se defiende este conocimiento, porque así se motivan acciones y decisiones propias de los futuros profesionales que pueden tener alcances sociales e incluso históricos.

En cuanto al concepto central de esta indagación, es decir, el vínculo entre la educación para la paz y la enseñanza de la ética, los datos muestran que en las prácticas de enseñanza se incluyen marginalmente propósitos de educación para la paz. En contraste, la teoría esbozada y la revisión de la literatura incluida muestra que, en diferentes países que llevan un proceso más largo de construcción de paz, hay mecanismos de educación para la paz asociados directamente con aspectos éticos y pedagógicos de los cuales se están dando reporte y resultados en el presente siglo. Esto sugiere un llamado a la docencia universitaria para incluir explícitamente preguntas, conceptos y casos de construcción de paz en las asignaturas profesionales, ello tiene como consecuencia generar objetivos de aprendizaje orientados a la educación para la paz en la universidad.

Al centrarse en los profesores de ética, se percibe un vínculo con una labor llena de responsabilidad y con un robusto contenido en sí

misma, con componentes como la comunicación o intercambio discursivo y la solidaridad en el conocimiento de los orígenes. También salta a la vista la situación previa de los estudiantes, que implica solidaridad con ellos y su disposición para recibir conocimiento, así como la proyección de estos como ciudadanos (Barcena y Melich, 2000). En cuanto a la perplejidad de los profesores respecto a lo que dejan para los estudiantes, Joldersma (2016) ofrece una tesis sobre elmpacto o el legado que dejan los profesores denominándolo trascendencia, de donde sugiere que la vocación y la acción docente tienen un fuerte impacto que, en ocasiones, parece mínimo, pero que puede resultar contundente para la vida de los estudiantes.

Referencias

Annette, J. (2010). The Challenge of Developing Civic Engagement in Higher Education in England. *British Journal of Educational Studies*, *58*(4), 451-463.

Bárcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento* ético. *Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós Ibérica.

Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. CambridgeUniversity Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139025195

Cabezudo, A (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, *36*(1), 44-49.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.

Carter, C. (2010). Teacher Preparation for Peace Education. En C. Carter (Ed.), *Conflict Resolution and Peace Education* (pp. 187-205). Springer.

Davids, N. y Waghid, Y. (2016). Higher education as a pedagogical site for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *11*(1), 34-43. https://doi.org/10.1177/1746197915626079

Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, *37*(1), 41-53.

Escobar, M., Franco, Z. y Duque, J. (2010). *La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria*. Universidad de Caldas.

Feinberg, J. (1970). *Doing and Deserving: essays in the theory of responsibility*. Princeton University Press.

Fisas, V. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Escola de Cultura de Pau.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, *12*, 219-245. https://doi.org/0.1177/1077800405284363.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika-Lumo, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. Bizkaia.

González Ferreras, J. Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, *35*, 151-164.

Hartley, M., Saltmarsh, J. y Clayton, P. (2010) Is the Civic Engagement Movement Changing Higher Education? *British Journal of Educational Studies*, *58*(4), 391-406.

Hirsch Adler, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación*, *15*, 235-258

Hortal, A (2002). Ética *general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.

Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.

Humboldt, W. (2006). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, *38*, 283-291.

Hume, D (1981). *Tratado de la naturaleza humana*. Editora Nacional.

Joldersma, C. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, *48*(4), 393-404. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010

Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2009) El eslabón perdido en América Latina: universidad-industria. En *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. Serie Estudios y Perspectivas* (pp. 33-35). CEPAL.

Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arreangements. *AmericanJournal of Education*, *96*(2), 215-230.

Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Panamericana Formas e Impresos, S. A.

Nussbaum, M. C. (diciembre, 2015) *Discurso en entrega de doctorado Honoris Causa* Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Papacchini, A. (2001). Universidad, conflicto, guerra y paz. *Nómadas*, (14), 225-243.

Russell, S. y Rey, T. (2010). Conflict Transformation Efforts in the Southern Philippines. En C. Carter (Ed.), *Conflict Resolution and Peace Education: Transformations across Disciplines* (pp. 157-186). Palgrave McMillan.

Sacavino, Susana. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcciónde la democracia. *Folios*, *44*, 69-85. https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85

Santos, B. de Sousa. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática yemancipatoria de la universidad*. Plural Editores

Scanlon, T. M. (1998). *What we owe to each other*. Belknap Press of Harvard University Press.

Stake, R. (1995) *The Art of Case Study Research*. Sage.

Rettberg, A. (2012). *Construcción de paz en Colombia*. Universidad de los Andes.

Tugendhat, E. (1997) *Lecciones de* ética. Gedisa.

Weber, M. (1990). El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica. *Revista Colombiana de Educación*, (21). https://doi.org/10.17227/01203916.5261

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods.* Sage.

La función pedagógica de los medios de comunicación. Por una pedagogía para la paz

Luis Alfonso Ramírez Peña

Comentarios aclaratorios

Escribir y hablar de comunicación como una relación significativa para alguien deja al descubierto que aquella no es solo el acto de producir mensajes, sino también la acción de interpretar algún hecho o expresión generada no necesariamente con fines comunicativos. La comunicación con un texto no se hace independientemente de las intenciones o propósitos de los interlocutores o receptores, ni tampoco de las condiciones específicas del acto de comunicación.

A diferencia de distintas reflexiones sobre la comunicación y la pedagogía que se acogen a los modelos tradicionales de la primera, entendida como transferencia de información de un productor a un receptor, aquí se replantea el enfoque con el fin de aceptar, por un lado, que la comunicación siempre es el resultado de algún propósito posible dentro de unas condiciones culturales y sociales específicas, y, por otro, que se requiere darle cabida a la pedagogía en su condición de acto pedagógico, esto es, como acto de comunicación con características especiales. Lo anterior implica crear otra mirada de la comunicación y también de sus implicaciones en otra pedagogía. Una mirada diferente con la finalidad específica de servir de medio de formación para generar espacios favorables a la paz.

La hipótesis que se va a sostener en este documento consiste en afirmar que la comunicación sirve como medio para instaurar una pedagogía para la paz, pero para conseguirlo se requiere que su orientación se dé a partir de propósitos específicos en cualquiera de los contextos en que se emplee. Es decir, la comunicación es el eje central en su condición de medio, en la existencia y justificación de las acciones sociales y culturales, pero funciona en la dirección y al servicio de quienes la utilizan, pues incluso son las comunicaciones de todo orden las que producen y reproducen las narrativas que caracterizan las prácticas sociales de las comunidades. Y a partir de los usos que de esta se hagan, en un sentido u otro, se crean y mantienen las identidades de las sociedades como violentas, pacíficas, etc., y no solo considerando la violencia física, sino también la violencia simbólica en toda práctica comunicativa. Así las cosas, es posible identificar unas rutinas comunicativas con enfoques recurrentes y dominantes, como narrativas que caracterizan a un grupo social.

No obstante, estas rutinas comunicativas se pueden transformar si por voluntad política se toman acciones y se llega a unos acuerdos de paz que impliquen, ante todo, superar culturas violentas, en las que las prácticas comunicativas —entre estas, las mediáticas— asumen gran responsabilidad tanto en lo que pasa como en lo que puede pasar. Por esto, la educación debe transformarse para crear interés y mentalidades con representaciones del mundo propias de la paz, que superen los odios y los resentimientos. Los programas destinados a lograrlo no solo deben tener como meta convertir el tema de la paz en objeto de estudio, sino también aplicar enfoques pedagógicos que promuevan actitudes éticas, como el reconocimiento y el respeto por el otro, de modo que ayuden a entender que la convivencia y la vida en paz son una urgencia para todos en la búsqueda de la felicidad.

Precisamente, Colombia se encuentra en una encrucijada porque, a pesar de haberse firmado los acuerdos de paz entre el Gobierno y uno de los grupos guerrilleros más numerosos e influyentes de la época, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), en el actual mandato se han desconocido dichos acuerdos y se ha vacilado en su cumplimiento. Ante esta situación, hay sectores de la sociedad que se empeñan en mantener al país en estado de guerra, con resultados

lamentables, como el asesinato de líderes sociales, mientras que otros sectores impulsan los programas de construcción de cultura de la paz, si bien parten del hecho de que se está en época de posconflicto.

Ante este panorama tan ambiguo de violencia y paz, cabe preguntarse ¿qué hacer con la comunicación, tanto para crear una cultura de paz como para desarmar los espíritus violentos?, ¿son suficientes los programas de comunicación orientados por una pedagogía para la paz a la hora de lograr la construcción de culturas de paz?, ¿cómo articular la superación de los conflictos sociales con los programas de pedagogía para la paz?, ¿cómo crear relaciones, en especial de información y ética, que permitan abrir espacios para la paz?, ¿de qué manera puede servir la comunicación como medio pedagógico para construir cultura de la paz? Y, paralelamente, partiendo del supuesto de que los actos pedagógicos son actos de comunicación, ¿cómo se orienta la pedagogía en función de formar referentes propios de esta cultura de convivencia pacífica?

En este orden de ideas, para esbozar algunas respuestas a los anteriores interrogantes, en el presente trabajo se incluye una discusión teórica sobre las condiciones, elementos y características de la comunicación y su funcionamiento pedagógico e incluso la evolución de las técnicas orales y escriturales en las tecnologías digitales, al igual que los usos en medios de comunicación masiva. Posteriormente, se presenta el estado de la comunicación en relación con la violencia en Colombia y, luego, reflexiones e investigaciones con varios casos notorios en los que se ejemplifican los intentos de crear cultura de paz utilizando diversas modalidades de la comunicación. Además, con base en los resultados de varios estudios sobre la materia efectuados en Colombia por parte de investigadores académicos, se proponen condiciones y modos propios de hacer y emplear la comunicación, adecuados a una pedagogía para la paz, en este ámbito de investigaciones de usos de la función pedagógica en varias modalidades de comunicación. Naturalmente, en los modos de hacer pedagogía para la paz también se discute la conveniencia de acoger las narrativas no como simples testimonios, sino en relaciones dialógicas con las otras voces: son las prácticas dialógicas propias y necesarias para poder "vivir juntos" en las comunidades.

Cabe aclarar que este trabajo forma parte del desarrollo del proyecto de investigación "Comunicación en la construcción pedagógica de una cultura de paz", que cuenta con el apoyo del Fondo de Investigación de la Universidad Santo Tomás (Fodein). La propuesta se presentó cuando en Colombia todavía reinaba cierto optimismo porque, al haber logrado por fin el acuerdo de paz, al sector educativo le quedaban la tarea y el compromiso de incentivar, apoyar y llevar a cabo estos programas en las comunidades. Había el convencimiento de que el proyecto de investigación para considerar la función pedagógica para la paz de los medios comunitarios podía basarse en desarrollos exitosos de prácticas comunicativas comunitarias, con funciones pedagógicas para la creación de convivencia pacífica. No obstante, otro es el panorama de posibilidades porque se vive en un ambiente polarizado.

Condiciones y funciones de la comunicación

En este apartado se desarrolla un planteamiento de la comunicación con sentidos diferentes de los que le son asignados tradicionalmente: se presentan como equivalentes, de un modo arbitrario, la comunicación y la información. Así, en relación con la comunicación se han desconocido funciones clave, como la integradora, la recreativa, la expresiva y la pedagógica, pero no se justifica desconocer que, en el cumplimiento de las funciones y en las actividades de desarrollo posible de la comunicación, estas pueden servir, en cierto sentido, para construir una cultura de la paz, aspecto que interesa enfocar en la presente investigación. Son funciones que implican, a la vez, repensar los énfasis, las relaciones intersubjetivas, los predominios de los intereses del locutor o los contenidos referenciales, en este último caso, en lo relacionado con los siguientes aspectos: ¿a qué se refiere la comunicación?, ¿cuáles son los hechos seleccionados y destacados?, ¿cuáles hechos están ocultos o invisibilizados? y ¿cuáles son las razones para hacerlo?

En el presente texto se defiende, principalmente, la tesis de que todo acto de comunicación puede cumplir una función pedagógica (positiva o negativa) para la formación de espacios de integración y convivencia ciudadana; no obstante, su efectividad depende de cambios esenciales

en los actores y las situaciones en que se produce la comunicación. No se puede ser tan ingenuo como para creer que con el solo cambio de los modos de comunicación se consigue una transformación importante en la cultura que sea propicia para la paz. En general, puede admitirse que la comunicación pedagógica es un recurso clave como complemento de la superación de factores que originan los actos violentos y, así mismo, que los procesos comunicativos son expresiones y manifestaciones normales de las culturas y de las relaciones sociales.

A partir de esta concepción más realista de la comunicación y los modos de articulación del discurso o texto, se plantea su tratamiento con el lenguaje para que sea posible promover una cultura de la paz. Aun así, se requieren dispositivos menos teóricos y abstractos que faciliten la creación de programas de integración en las comunidades campesinas y en sectores populares de las ciudades.

¿Qué es la comunicación? Es una relación significativa y mediadora entre dos actores, individuales o colectivos, que realizan diversos tipos de acciones, tales como engañar o enamorar. Es mediadora, en el sentido de que, frecuentemente, estas comunicaciones son verdaderos actos, porque sirven para alcanzar propósitos y satisfacer necesidades humanas. Así, los medios significantes y su articulación en el texto, o la imagen, dependen de lo que se quiera hacer, incluso de la situación en que se realiza la comunicación y sus posibles destinatarios. Son incontables las acciones y funciones que se pueden llevar a cabo con las comunicaciones: informar (función que deberían cumplir los medios de comunicación social), enseñar (función que cumplen los profesores o unos pocos medios de comunicación) o recrear (función que cumplen el arte y varios especialistas), entre otras.

Uno de los enfoques utilizados más a menudo en las propuestas de paz es la acción comunicativa de Habermas (1970). Partiendo del reconocimiento de que en las relaciones entre los actores de la comunicación se establecen simultáneamente relaciones objetivas, intersubjetivas y subjetivas, se reconoce que todo acto de comunicación parte de unas pretensiones de validez, en las tres esferas mencionadas. En cierto sentido, es una propuesta de comunicación valiosa y diferente, por cuanto reconoce que en esta no solo se representa el mundo, una especie de verdad, sino también que la verdad se construye por consenso

entre los participantes de la acción comunicativa, lo cual sería, al parecer, la solución de los conflictos si se lograra poner de acuerdo a los contrincantes.

Este enfoque de la comunicación se acogió en una interesante publicación de Sánchez (2016) en la que se reconoce la propuesta comunicativa en la construcción de comunidades de comunicación para convertirlas en comunidades de paz. Es el enfoque ideal, por ser un modelo en el que el acto de comunicación es transparente, sin propósitos ocultos y con las pretensiones de validez al descubierto, así como con las condiciones necesarias para que el interlocutor refute o acepte la pretensión, con argumentos o contraargumentos. Sin embargo, este modelo merece comentarios porque la acción comunicativa resulta adecuada para las interacciones comunicativas (conversaciones, pedagogías, etc.), pero no para las noticias ni los relatos de testimonio. Con todo, acogerse al enfoque de la acción comunicativa puede tener su importancia y aplicación en ambientes o culturas pacíficas firmemente establecidas. En el caso colombiano se requiere más bien un enfoque de la comunicación que ayude a construir y mantener la cultura de paz, siempre que se acepte el disenso respetuoso y argumentado.

La comunicación es posible si se utiliza cualquiera de las tres tecnologías: oral, escrita o digital. Obviamente, su frecuencia y su pertinencia en la utilización de una u otra dependen de la mayor frecuencia de uso o de la facilidad de acceso disponible por parte de los usuarios. No obstante, cabe recordar que en estos tiempos los medios digitales son los que cuentan con el mayor número de usuarios, sobre todo en las comunidades urbanas. En las comunidades campesinas es más fácil el acceso a la radiodifusión y, en ciertos sectores en los que se dispone de energía eléctrica, a la televisión.

Y es que, según las necesidades y los progresos de las culturas y los grupos sociales, en las comunicaciones se han empleado tecnologías que han marcado amplias etapas del desarrollo de la humanidad. La oral, la más tradicional, se fundamenta en la relación cara a cara y ocurre en las condiciones e influencias del aquí y el ahora, con la interacción conversacional. Su desarrollo tecnológico más avanzado se logró entre los griegos con la retórica del discurso en la plaza pública y contemporáneamente con la radiodifusión, que posibilitaron

que la comunicación cubriera espacios más amplios que los permitidos por la copresencia física de los interlocutores. Es, quizás, un medio muy eficiente en la integración y la cohesión comunitaria, como lo muestran varios ejemplos exitosos en el territorio de Colombia; uno de ellos es *Voces del sur*, espacio radial que tiene el apoyo del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) y que ganó el Premio Compartir al Maestro 2020. En *Voces del sur* participan cincuenta docentes de los municipios de Ataco, Chaparral, Planadas y Rioblanco, en el Tolima.

La escritura, tecnología comunicativa que permitió mantener, compartir y reconstruir la información entre interlocutores virtuales tanto en la sincronía como en la asincronía, pero no cara a cara y en el aquí y ahora de la comunicación, comenzó con el uso de las tablillas y el papiro, y avanzó hasta lograr que su mediación, principalmente con el libro, se convirtiera en el principio y medio para todo el pensamiento de la cultura moderna hasta el siglo xx. Su desarrollo tecnológico más avanzado, que contribuyó a un mayor cubrimiento, se alcanzó con la aparición de los periódicos y la literatura escrita, en la que el *Quijote* de Miguel de Cervantes Saavedra fue la primera gran obra que, a la vez que era el primer monumento de la lengua española, anunciaba el surgimiento de la cultura moderna con la centralidad en la escritura. Los periódicos y las revistas han tenido el mayor dominio comunicativo, inicialmente con una gran actitud ética en su función básica de informar, basados siempre en la verdad y con independencia de intereses particulares. No obstante, esta actitud de independencia y neutralidad cambió radicalmente, en coincidencia con los medios orales de la radio y la televisión; en muchos casos, se convirtieron en empresas cuyos propietarios venden al Estado y a los defensores de ciertos intereses económicos la selección y los enfoques de sus noticias para favorecer a sectores de opinión específicos. En Colombia, resulta complejo entender la explicación que dan los medios de comunicación masiva de las corporaciones radiales, de televisión y prensa, y las agencias noticiosas internacionales, para justificar la evolución que han tenido en una función tan importante como ser agentes promotores de paz; confunden la objetividad con el sesgo político e ideológico, la verdad con la posverdad, etc.

No es posible comprender lo que sucede en las comunicaciones actuales en el mundo cuando aparece la tercera gran tecnología digital, que ha integrado la oralidad y la escritura en un nuevo medio, formado por una condición de la cultura y de las relaciones e interacciones sociales. Es una combinación de las posibilidades sincrónicas y diacrónicas de la comunicación, pero en un uso distanciado en la localización de los posibles interlocutores. Así mismo, se potencian fuertemente las bases de datos y de la memoria. Su desarrollo ha logrado establecer complejas redes que, a su vez, incluyen una infinita infraestructura de otras redes, como plataformas para el funcionamiento de las bases de datos, de redes sociales, de plataformas para las comunicaciones cotidianas y de ocio, así como de trabajo científico e industrial.

Definitivamente, las redes sociales, impulsadas por internet, WhatsApp, YouTube, Instagram, etc., han sido una opción real a la unidireccionalidad y exclusividad de la comunicación y de los medios de comunicación masiva. Precisamente, en la coyuntura violenta que se vive todavía en Colombia, estos nuevos medios alternativos de comunicación constituyen la dinámica para promover otra información, al igual que para mantener y crear conciencia, con miras a afrontar la invisibilidad y la persecución de los actores y los defensores de la paz.

Todos los medios tecnológicos, entre estos las nuevas tecnologías virtuales, pueden utilizarse para construir culturas de paz; pero, como se dijo antes, con una organización y una planificación bien hechas y dirigidas, específicamente, a crear espíritu de paz. Para conseguirlo, se requiere voluntad de paz en todos los sectores sociales. En Colombia, paradójicamente, las mejores experiencias de creación de cultura de convivencia están en las zonas rurales, en gran medida gracias a la radio, posiblemente porque han sido las zonas más afectadas por el flagelo nacional de la violencia.

Todas las tecnologías y las modalidades comunicativas forman parte esencial de la constitución de las culturas. Así, una cultura de paz se da en un grupo o en una comunidad cuyos saberes y modos de ser y hacer de cada uno de los integrantes expresan en los comportamientos sus deseos de vivir en paz, no solamente para sí mismo, sino en la convivencia con los demás. Las personas se reconocen y respetan recíprocamente, es decir, entienden y respetan sus diferencias en gustos

y opiniones, siempre y cuando no afecten a la comunidad. Para encontrar esta condición de compartir la tranquilidad y las buenas relaciones entre la gente, resulta indispensable que las necesidades básicas de la población estén cubiertas, particularmente en salud, educación, recreación, etc., y que todos sean solidarios a la hora de buscar solución a los problemas que puedan presentarse para superarlos en forma conjunta.

Esta condición de la cultura requiere mantenerla, profundizarla e investigarla para alcanzar cada vez mejores condiciones de vida y convivencia. Surgen así interrogantes acerca de los medios y las acciones que permiten y facilitan la creación de estos ambientes de paz. Indudablemente, el medio más humano y social es la comunicación, en todas las modalidades y las acciones posibles y necesarias para el desarrollo del conocimiento, de la educación y de las interacciones sociales, así como para la creación y la repetición de narrativas, rituales y símbolos que unen a las personas a sus tradiciones, incluso en el arte y las expresiones artísticas en general. Por esto, Geertz, al definir la cultura (en sintonía con Weber), sostiene que "el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido" (1989, p. 20).

Función informativa. Esta función se cumple cuando se parte del supuesto de que una audiencia o un interlocutor desconoce el contenido de la información. Los medios de comunicación masiva deberían cumplirla con mayor frecuencia, pero lamentablemente es muy común que este no sea el caso, por lo que terminan convirtiéndose en medios propagandísticos y pronunciándose en favor o en contra de una idea. Los medios tradicionales, las publicaciones periódicas, la radio y la televisión han perdido poco a poco su importancia, y ante el traspaso de su propiedad a grandes empresas, orientan las noticias en función de los intereses personales e ideológicos. Dentro de este interés se encuentran también con la necesidad de buscar impactar con sus noticias antes de que otros medios las comuniquen o, en otros casos, vendiéndose para la inclusión de una noticia no siempre verdadera y con el sesgo que más le conviene a quien ha pagado.

Función pedagógica. Entendida como la acción que se cumple de enseñar si se acogen los enfoques pragmáticos del "acto de habla" cuando se trata de la fuerza ilocucionaria, propósito o necesidad que impulsa la producción de cualquier acto de comunicación a través de

una locución o contenido, y la perlocución, como resultado o efecto que produce, por ejemplo, el acto de enseñar. Así, lo pedagógico es el resultado de cualquier acto comunicativo verbal o no verbal hecho con el propósito de enseñar, aunque este efecto se puede producir sin que ese haya sido el propósito. Es curioso que, a fuerza de repetir una experiencia visual, táctil, olfativa o de reflexión propia, se aprehenda. De esta manera, se pueden aprender mensajes subliminales también o, simplemente, se aprende por experiencia, no por entendimiento explicativo. Desde luego, el maestro ideal no es solo el que enseña, sino el que da ejemplo con su propio comportamiento y modo de ser. Precisamente hoy, con el predominio de la imagen, no necesariamente visual, la comunicación puede convertirse en un fuerte medio de aprendizaje, aunque no sean mensajes derivados de actos de comunicación y no sean dichos o hechos para enseñar algo.

Todos aprendemos y enseñamos con nuestras prácticas diarias, y así construimos una cultura cuando crecemos en edad y nos apropiamos de ella. Así mismo, aprendemos de nuestros diálogos con quienes han creado y representado las narrativas y explicaciones del mundo y de sus historias. La comunicación individual o masiva es, por fuerza, un medio pedagógico para aprender, incluso sin advertirlo de modo explícito. Justamente, la superación de la imagen sobre el concepto, como formas de representación mental, ha hecho que los medios de comunicación escritos pierdan importancia, al tiempo que ha permitido el surgimiento de la televisión y ahora la multimodalidad de lo digital.

Ambas modalidades tienen plenamente cautiva a la audiencia: la televisión en los sectores populares y más pobres, y los medios multimodales digitales en los sectores intelectuales y de mayores niveles de formación. Desde estos medios se cumple una función pedagógica muy fuerte para provocar el consumismo y ciertos valores que sustentan un modo de producción neoliberal.

Tradicionalmente, a la función pedagógica se le adjudica un papel de enseñanza y aprendizaje de conocimientos y saberes acerca del mundo externo; en general, se le atribuye de manera exclusiva el aprender o enseñar a la pedagogía y la educación. No obstante, en este campo de educación para la paz hay que replantearse los modos de relación entre educadores y educandos, lo cual implica la selección de contenidos y

sus enfoques, que no son algo que se ha de imponer, sino una materia de diálogo con los estudiantes. Lo anterior se debe a que son contenidos extraídos de la propia realidad que se vive y, por lo tanto, no son ajenos a las propias circunstancias de existencia de los educandos. Lo ideal sería que la pedagogía para la paz se consiguiera a partir del cambio del discurso pedagógico con actos de comunicación en los cuales se aprendiera a respetar al otro, la diversidad social y cultural, y no se restringiera a la transmisión de conocimientos desde una sola perspectiva y con el desconocimiento de la realidad inmediata.

En la pedagogía crítica, Freire y Giroux han cambiado de forma radical el enfoque pedagógico para interactuar con los estudiantes, de esta manera ha propiciado que estos se encuentren en los límites de los conceptos nucleares y de las afirmaciones, siempre dudando y preguntándose y preguntando. De ahí que Freire (1993) cuestionara el enfoque narrativo o bancario con el cual se le imponen al estudiante ciertos saberes que debe repetir en los exámenes y que, en lugar de ello, propusiera una pedagogía basada en la praxis transformadora. Por su parte, Giroux (2003) propone una pedagogía de los límites, con la cual los estudiantes no aprenden saberes, sino la forma de detectar los vacíos que presentan los conocimientos que se les exponen.

Estos postulados de la pedagogía crítica son más o menos lo que se requiere en la educación para la paz, sobre todo en las comunidades cuyos integrantes tienen la voluntad y la necesidad de construir y reconstruir su cultura de convivencia. Es una pedagogía para la convivencia a partir del diálogo entre las narrativas vividas por cada uno de sus integrantes. Es una pedagogía para entenderse comprendiendo el mundo de todos y de sí mismos, respetándose para construir mejores universos de convivencia. Aquí, el mundo que se ha de conocer comienza en sus propias realidades y necesidades, para que desde allí cada uno vaya encontrando su integración con el resto de la comunidad. En el ámbito de la escuela tradicional, es imprescindible no solo que se enseñe a vivir en los contenidos de cátedras específicas, sino en la actitud y las relaciones entre discípulos y entre estos y los profesores. Las cátedras sobre la paz deberían implementarse sobre la base de hacer memoria crítica de los orígenes de la violencia, como lo ha planteado Ramírez (2019), partiendo del respeto al otro y en espíritu de convivencia.

Función recreativa. La comunicación cumple esta función cuando sirve como pasatiempo o entretenimiento, creando espacios agradables para los participantes. En parte, es la función que suelen cumplir el cine, muchos programas de televisión con los seriados y los espacios radiales, incluyendo los musicales.

Función integradora. Esta función puede relacionarse y confundirse con otras de propósitos muy parecidos. En general, es posible que estuviera cumpliendo la función pedagógica junto con todas las demás. De hecho, un noticiero serio integra a los miembros de una comunidad, porque las noticias e informaciones útiles establecen relaciones de solidaridad entre todos. Esta función, cuando cumple efectivamente el compromiso de mantener integrada y solidaria a una colectividad, responde a la vez a la función pedagógica mediante todos los actos de comunicación.

Estado de la comunicación en relación con la violencia en Colombia

La larga historia de la violencia en Colombia se ha contado, con algún tipo de relación, casi siempre desde la óptica de los propietarios de los medios de comunicación, sobre todo antes de la aparición de los grandes periódicos y ahora de las grandes cadenas radiales. Los inicios de la violencia en el país, a partir del asesinato del caudillo Jorge Eliécer Gaitán, se remontan a los años en que los protagonistas de estas luchas violentas pertenecían a grupos guerrilleros y bandas armadas, incluso amparadas por el Estado, que representaban tanto a liberales como a conservadores. Sin embargo, los principales medios escritos del país, como *El Tiempo* y *El Espectador*, ambos propiedad de familias liberales, estaban más comprometidos con la ética periodística de ser informadores de la verdad que con dar noticias sobre la violencia en las zonas campesinas.

Más o menos la misma tónica ética de contar la verdad caracterizó a los medios radiales y televisivos cuando aparecieron, hasta el punto de que incluso al cumplir su misión de informar se cuidaban de seleccionar fuentes serias para sus noticias. En ese entonces era común hablar de “según fuentes de alta fidelidad”, porque era una época en

que la verdad era el principio ético que regía hasta en los programas de formación universitaria en periodismo o comunicación social. No obstante, se produjo la gran transformación en los medios de comunicación masiva, quizá por el cambio del paradigma económico a partir del cual ya no importaba la ética de la verdad en la información y se entraba a competir para ganar y sobrevivir. Esta competencia por quién lo dijo primero resultó rentable y la desaparición de medios y programas de radio y televisión se acentuó con el surgimiento de las nuevas tecnologías de comunicación, el medio digital, sus modalidades de relación comunicativa y su posibilidad de interacción. Grandes empresarios adquirieron los medios tradicionales, los cuales entraron en la tónica de seleccionar la noticia y enfocarla de acuerdo con sus propios intereses empresariales e ideológicos. Cayeron así en un gran desprestigio, a causa de esa actitud de defender su propia verdad.

Las redes sociales fueron una opción a los medios tradicionales de información y comunicación, gracias a la disponibilidad amplia y democrática de las plataformas digitales. Ahora, estas redes les han abierto la posibilidad a los ciudadanos de escoger lo que quieren ver, escuchar y conocer, y también la posibilidad de interactuar con ellas, por lo que los medios tradicionales de comunicación social han entrado a subestimar e incluso a acusar estas opciones de comunicación como irreverentes y falsas.

La posverdad y la violencia. El concepto de posverdad se ha destacado y profundizado en las discusiones que han propiciado los medios tradicionales de información, como periódicos, televisión y radio. Aunque la verdad ha sido desplazada por los medios y enfocada desde los intereses de sus dueños y del sistema económico e ideológico que defienden, últimamente estos acusan a las redes sociales que se establecen en YouTube, Instagram, Twitter, Google, etc. La verdad es que esto fue necesario para amplios sectores de la población en el mundo que se han dado cuenta del enfoque parcializado, cuando no de la invisibilización de la información que favorece a determinados sectores de la sociedad. Aparece entonces, con mucha fuerza, la opción de las redes sociales, las cuales socavan en gran medida la audiencia que tenían los medios. Por eso, últimamente, para informarse de los actos criminales y de corrupción que puedan haber cometido integrantes de

las élites o de grupos ilegales patrocinados por sectores de la derecha e incluso de fuerzas del Estado, se debe acudir a las redes sociales o los medios alternativos.

En Colombia, para que los ciudadanos puedan informarse de la otra versión de las noticias, deben acudir a *Tercer Canal*, *Notiparaco*, *Café Picante*, *Matarife*, etc. Algunos de estos programas tienen una especialización en la información y en los videos que presentan. Por ejemplo, *Matarife* es una serie en la que se han expuesto la planeación y la ejecución de crímenes de la mafia y del paraestado, y se muestra al expresidente Álvaro Uribe como el principal responsable de tales actos. Algunos periodistas muy reconocidos, como María Jimena Duzán y Ariel Ávila, han hecho sus programas con el interés, la primera, de dar a conocer el funcionamiento de las mafias que se sustentan alrededor del ejercicio de poder en el manejo del Estado y de los intereses económicos, y Ávila, de denunciar la organización y distribución territorial de los grupos criminales y mafiosos en el país que, según su opinión, han estado estrechamente relacionados con los poderes gubernamentales.

El resultado es que desde esa competencia se ha diferenciado una tradición de quienes han estado defendiendo la paz en las redes sociales y los que le han dado la espalda porque, más bien, prefieren desconocer los acuerdos de paz, por cuanto son varios los programas sociales pactados que ayudarían a resolver muchas de las causas de la guerra. Los poderes centrales han jugado a hacer trizas el acuerdo y, para esto, han contado con cierto respaldo de los medios, en una actitud que está en contravía de lo que piensan los defensores de los acuerdos de paz, que solo cuentan con los medios alternativos y las redes sociales para conocer y comunicar sus propuestas. Esto indica la dificultad de encontrar caminos de paz, por lo menos desde el uso de la comunicación, en el intento de convertir la paz en un propósito nacional. No obstante, cabe reconocer los grandes esfuerzos de ciertos sectores sociales, así como de varias ONG que han implementado programas de alcance local con miras a crear esta nueva cultura de paz.

En las anteriores condiciones de mantenimiento de la guerra por decisión de un sector social que votó por "no" a la paz y "sí" a la guerra, se encuentran los medios de comunicación que siguen las líneas oficiales, entre otras razones, porque reciben beneficios del Estado a través

de los avisos comerciales, por lo cual en Colombia la información oficial está en desacuerdo con el pacto firmado por el anterior gobierno y las Farc, y también están los medios alternativos, dispuestos a defender los acuerdos y oponerse a los atropellos y desconocimientos de los enemigos de la paz. Así, a partir de un examen de las actitudes éticas con las cuales se ha comunicado, es posible examinar estos actos de comunicación de los medios sociales de acuerdo con dos criterios: por un lado, el ocultamiento de la información y, por otro, la falsedad y la manipulación de la noticia al hacer énfasis en lo negativo, según convenga a los intereses del medio.

Investigaciones y experiencias: las comunicaciones y su función en la construcción de la paz. Algunos casos

En Colombia, algunos sectores de la población y de las organizaciones sociales sentían la necesidad y el compromiso de participar en favor de una plena construcción de la paz. Tal como lo expresó en ese momento un importante grupo de investigación sobre el tema, "El acuerdo con las Farc, y un posible acuerdo futuro con el ELN de cese de hostilidades y cierre de un conflicto histórico, abre un camino para que el país entre en un proceso de comprensión de otras problemáticas" (Gamboa et ál., 2018, p. 103).

El momento que vive Colombia en relación con la culminación de los procesos de paz es incierto, porque no hay claridad, por parte del Gobierno, de lo referente al cumplimiento de los acuerdos de paz, razón por la cual muchos de los programas que alcanzaron a generarse marchan lentamente; además, a varios de los integrantes de las desmovilizadas Farc, que habían firmado el acuerdo, los han asesinado y otros han tenido que huir. Igualmente, entre la sociedad civil impera el pesimismo, pese a que persisten varios procesos de apoyo a los acuerdos y a los procesos pactados para alcanzar una paz segura. En este panorama se enmarcaron muchos proyectos de investigación, con la esperanza de que con el apoyo de la población se lograra el cumplimiento de los acuerdos. En este contexto se comprometieron universidades y

entidades del sector educativo en general, encargadas de hacer la pedagogía necesaria para afianzar una auténtica cultura de paz para poder vivir tranquilos.

En términos de los acuerdos de paz entre las Farc y el Gobierno, uno de los puntos acordados fue difundir los contenidos del tratado de paz y darlos a conocer ampliamente a la población. Vale la pena seguir en la tarea de divulgar los contenidos de los acuerdos y evaluar su cumplimiento, sobre todo en los medios de comunicación masiva, porque implicaba que estos, las redes sociales y las instituciones educativas se encargaran de que se difundieran ampliamente. Esto se cumplió a medias con la Cátedra para la Paz en las escuelas y colegios, pero la información entregada en los grandes medios e incluso en las redes sociales fue muy restringida y parcializada.

Los medios que les dedicaron algún espacio a los acuerdos de paz no tuvieron esa finalidad informativa, sino que, sobre todo, desarrollaron una pedagogía negativa, a pesar de que amplios sectores intelectuales del país habían estado interviniendo desde mucho antes de los acuerdos para dar este salto necesario en la construcción de un nuevo país.

Así, la finalidad última de todas las reflexiones e investigaciones relacionadas con la paz en Colombia (Mockus et ál., 1999; Sánchez, 2016; López de la Roche y Guzmán, 2018; Patiño, 2019; Maldonado, 2019) fueron intentos de contribuir a afianzar la convicción de que, para vivir mejor, es necesario vivir en paz. En consecuencia, hay que ayudar a superar los principales factores que pudieran generar violencia y, más bien, sugerir modos y medios para crear ambientes y culturas para la paz. Indudablemente, ubicar esta investigación en el lenguaje y la comunicación implica reconocer la centralidad de esta capacidad y necesidad humana en su condición esencial, no solo como medio sino como principio constructor en los procesos sociales, cualesquiera que fueran. En el presente caso, el compromiso era examinar el medio comunicativo radiofónico como constructor de paz, es decir, ver cómo se puede hacer pedagogía para la paz y, al mismo tiempo, tomar las narrativas de las víctimas como un modo de revivir críticamente estas experiencias (Ramírez, 2019). Pero la realidad incierta del futuro de la paz ha llevado a enfocar la indagación de una manera más amplia, como se está abordando aquí. Integrar, en una reflexión empírica-teórica, el

uso del lenguaje mediático para hacer pedagogía de la paz es también un deslinde funcionalista de los respectivos conceptos, abstraídos de diversas prácticas para instaurar y mantener la paz, que se están aplicando y que, al mismo tiempo, han cumplido una valiosa función pedagógica. Se requiere, precisamente, aclarar las diferencias específicas del concepto de lo mediático, desprendido de cualquier interés ético y benéfico para la audiencia, en medio de lo cual la verdad es la más sacrificada; por el contrario, cualquier proyecto radiofónico para la paz debe propugnar el más auténtico interés colectivo y de absoluta transparencia, de participación y de crítica constructiva, lo cual supone aceptar la diversidad de voces y modos de ver el mundo. De acuerdo con Martín-Barbero, "Comunicación otra, que implica en sí misma ciertas prácticas cotidianas de las masas, esa otra forma en la que se comunican tanto los grupos como los individuos de las culturas populares" (citado por Estripeaut, 2020, p. 35).

Vale la pena desarrollar investigaciones acerca de cómo se ha usado tal propaganda en estos medios en Colombia (Ramírez, 2013a; Ramírez, 2013b; López de la Roche, 2018). Se destaca, en este caso, la investigación hecha en el país acerca de la forma como se presentan las noticias sobre eventos relacionados con la violencia en el diario *El Tiempo*, investigación en la que solamente se consideraron las noticias que tenían como agentes o a las Farc o a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Para ello se tuvieron en cuenta como variables, principalmente, la inclusión de la noticia, la ubicación dentro del texto del periódico (primaria o secundaria) y su forma de destacarla dentro de la respectiva página. El resultado fue que, cuando se informaba de un hecho violento (incluyendo los secuestros), aparecían mayoritariamente en primera página las noticias relacionadas con la autoría de las Farc; en cambio, cuando se trataba de las AUC, en muchos casos no se informaba o, cuando se hacía, la noticia aparecía en un lugar sin importancia de las páginas interiores. Solo figuraban en primera página cuando se trataba de un acontecimiento cuya importancia era innegable y lo habían destacado ya otros medios (Ramírez, 2013a; Ramírez, 2013b).

Todo esto significa, en cuanto al enfoque, la parcialidad en el tratamiento de las noticias. Aunque, efectivamente, el periódico mencionado cumplía con informar, función principal de los medios, como

también lo es decir la verdad, tenía una gran variante de carácter político e ideológico en los modos de presentar la noticia: dejaba la imagen y la representación en los lectores de que todos los males de la guerra eran protagonizados por las Farc, mientras que el otro grupo, las AUC, era insignificante y tenía más bien la posibilidad de colaborar con el orden sociopolítico establecido.

Del anterior ejemplo surgen preguntas acerca de la contribución de estos medios a la construcción de una cultura de la paz y de la convivencia cuando se favorece a un sector en contienda y a quienes defienden dicha opción. Esto les ha abierto el camino a las redes sociales y medios alternativos de información, en los cuales los ciudadanos encuentran fácil y oportunamente lo que requieren, con enfoques diferentes de los tradicionales medios de información. En ellos, la persona se entera de los procesos democráticos de otros países, de los crímenes de los opositores e incluso de la violencia contra los líderes sociales en Colombia.

Así mismo, abundan los estudios de iniciativas para la paz en Colombia, antes, durante y después de la negociación en la comisión para los acuerdos de paz. Los trabajos producidos antes están dedicados a la violencia en todas sus formas: Quiñones (2009). Al respecto, también vale la pena mencionar el número especial de la revista *Anthropos* publicado en el 2011, dedicado exclusivamente a la violencia en Colombia. En relación con la construcción de la paz, hay un número considerable de estudios: Estripeaut (2020), Sánchez (2016), Patiño (2019), López y Guzmán (2018), Erazo y Villota (2019), Ramírez (2019), Maldonado (2019) y Mockus et ál. (1999), entre muchos otros. Aun cuando varios de estos trabajos están dedicados a la investigación del papel que cumplieron los medios masivos de comunicación en la época de la Violencia, también se han hecho propuestas para que los mismos medios se puedan convertir en actores de paz. Esta será una de las líneas que seguiremos en la presente investigación.

En varios de los trabajos mencionados se presenta como impensable una comunicación para la paz si no se está produciendo con transparencia y honestidad. Como se aclaró antes, la comunicación no se puede identificar con la información, pero los contenidos de una comunicación para la paz no se pueden crear a partir de supuestos equivocados, racistas o sexistas, o con desconocimiento de la ética y

la moral de la comunidad, ni dar origen a una interpretación errada. La comunicación, utilizada como medio en cualquier acción para propiciar ambientes de paz, debería ser verdadera, legítima, sin jerarquías y completamente auténtica.

Otro gran proyecto es el estudio generado por el Centro de Pensamiento en Comunicación y Ciudadanía (cpcc) de la Universidad Nacional, llevado a cabo por Gamba et ál. (2018, p. 103), denominado "Balance de iniciativas de comunicación para la paz". Con esta investigación se intentó llenar un vacío en relación con la construcción de la memoria de las propuestas de paz, pero, especialmente, en la comunicación. El grupo señala en su publicación que uno de los primeros estudios hechos sobre la construcción de la paz a partir de la comunicación fue la tesis de Bonilla et ál. (2008), titulada "Lo que construimos desde abajo: comunicación para la paz en Colombia", en la que se plantea, entre otras cosas, lo siguiente:

> Nuestro principal objetivo con la elaboración de este trabajo de grado fue acercarnos a aquellas experiencias que, a través de un proceso histórico, han logrado fomentar la comunicación como una herramienta constructora de paz. Así mismo, visibilizar estas iniciativas hacia aquellos públicos que desconocen estas buenas prácticas que, desde regiones olvidadas de Colombia, se han organizado para buscar soluciones alternativas y creativas al conflicto armado que vive nuestro país. (Bonilla et ál., 2008, p. 7)

Fue un valioso trabajo, que muy probablemente ha ejercido influencia en otras investigaciones sobre el tema.

La anterior investigación de tesis corresponde a una breve reseña del Seminario Internacional de Paz en Colombia, liderado por la Pontificia Universidad Javeriana, en cuyas conclusiones sobresalen el reconocimiento de los medios ciudadanos orientados a la paz, "dado que dan preeminencia a la tolerancia, la comprensión, el sentido democrático de la expresión, entre otros aspectos" (Gamba et ál., 2018, p. 107). Dichos autores indican también que para este encuentro fue importante "hacer más investigaciones al respecto, para avanzar en una comprensión teórica que ilumine la relación entre comunicación y paz" (Gamba et ál., 2018, p. 107).

Avanzando con el reconocimiento de iniciativas para la paz, Gamba et ál. (2018), como grupo de trabajo de la Universidad Nacional, acogieron las categorías de *formación de audiencias*, *narración y socialización del conflicto* e *investigación en memoria histórica*. En narración, socialización y sensibilidad del conflicto, se han agrupado las iniciativas comunicativas con las cuales se han narrado conflictos armados, pero intentando "sensibilizar un tema de polarización en el país, en el cual la comunicación ha jugado un papel definitivo" (Gamba et ál., 2018, p. 112). Entre otros, se reseñan:

Historias del conflicto, espacio de UN Radio que sirvió para que los protagonistas, víctimas y victimarios se desahogaran de sus experiencias y dieran sus opiniones al respecto. Fue un esfuerzo para presentar diversos relatos en la voz de los actores, quienes se constituyeron en los actores del programa: "Víctimas de la sociedad civil, como de militares, políticos, guerrilleros y paramilitares desmovilizados" (Gamba et ál., 2018, p. 112).

Hagamos memoria de Canal Capital, espacio con el cual se pretendía hacer "memoria histórica del país" (Gamba et ál., 2018, p. 114) en una franja que incluía *El dossier paramilitar*, *Crónicas de un sueño*, *Relatos del exilio*, *Sabogal* y *Hagamos memoria*, desarrollo de un programa de Hollman Morris que se denominaba *Contravía*.

*Contraví*a, espacio en el que se presentaron pasajes dolorosos de hechos perpetrados por uno u otro bando, incluyendo a las Farc y las ejecuciones extrajudiciales perpetradas por la fuerza pública. Fue un programa que logró gran reconocimiento, no solo en el ámbito nacional sino también en el internacional.

El periódico *El Turbión*, medio independiente para contar los problemas de Colombia en materia de derechos humanos, así como para "visibilizar la actualidad de los movimientos sociales y promover reflexión sobre tecnología y el derecho a la intimidad" (Gamba et ál., 2018, p. 118).

Las anteriores experiencias de programas radiales son actos de comunicación que cumplen una triple función: integradora, pedagógica y, en algunos casos, de información local. La importancia de la función integradora de la comunicación es poco reconocida como instrumento y medio para la creación de comunidades de convivencia local. Algunos ejemplos presentados en este documento son muestra de las

modalidades y beneficios que ofrecen los encuentros comunales para intercambiar opiniones sobre los asuntos relevantes de los grupos, incluso con actos culturales y de recreación, o sectores comunales que anuncian, por medio de altoparlantes, las noticias pertinentes y acciones que hay que seguir, entre otros. Estas experiencias también cumplen la función pedagógica para la paz.

Efectivamente, son varios los esfuerzos que se han hecho en Colombia para lograr una cultura de la paz. Si bien son innumerables los proyectos y acciones desarrollados en las regiones del país, aquí se abordarán brevemente algunas experiencias en lugares que corresponden a todos los puntos cardinales: uno, en la región oriental de Arauca; otro, en la zona norte de la región del Magdalena; uno más, en el sur en la región de Nariño; y el último en el centro, en el Tolima.

Arauquita. *Pásela en paz*, en Arauca. Es uno de los tantos proyectos de Comunicarte, una organización y empresa social que, desde la perspectiva de la comunicación participativa, alternativa y democrática, está comprometida con la transformación de la sociedad latinoamericana, buscando mejorar la calidad de vida, la dignidad y el respeto a los derechos humanos.

Este es un grupo, quizás el único en el país, dedicado específicamente a propiciar y crear programas de comunicación para la paz. Es interesante la afirmación que aparece en su portal en cuanto a que pueden crear "procesos de comunicación que cuestionan, movilizan y llevan a un cambio en la práctica social de las comunidades y organizaciones sociales de Colombia y América Latina". Ojalá se puedan cumplir sus objetivos, sobre todo cuando no se cuenta con el apoyo necesario del sistema educativo.

Pásela en paz es un programa radial que ha cumplido los objetivos de Comunicarte. Precisamente, su interés es buscar la transformación de los imaginarios colectivos, algo esencial en la creación de una nueva cultura. Además, el grupo cree que con la comunicación mejoran el bienestar y la calidad de vida, resultado que depende mucho, como ya se ha discutido, de las orientaciones y funciones que cumpla la comunicación.

Se reitera que Comunicarte es otra loable empresa social en favor de la paz que ha tomado la comunicación como el centro y foco del

direccionamiento hacia la creación de culturas de paz. Así lo afirman en su portal, al ratificar su compromiso: “El grupo Comunicarte nace como una alternativa frente a la necesidad de generar una cultura de paz, cultura ciudadana, la democratización de la comunicación y la alfabetización al mundo audiovisual”. Una de sus realizaciones importantes en Arauquita es Pásela en paz, una emisora comunitaria con la cual se ha diseñado “una estrategia de educomunicación enfocada en la articulación de las radios escolares con el trabajo y compromiso de la emisora comunitaria en el municipio”.

Magdalena. Escuela Los Tres Ángeles, en la vereda La Pola, de Chibolo (González y Sánchez, 2019). Este es un caso especial de investigación de una experiencia de educación en la creación de una escuela para niños de familias víctimas de la violencia que retornaron a sus hogares. Su enfoque metodológico es novedoso, en el sentido de que contribuye a construir el proyecto curricular con la intervención de los mismos miembros de la comunidad beneficiada.

Educapaz. El Programa Nacional para la Paz está patrocinado por el Centro de Investigación y Educación Popular (cinep), Fe y Alegría Colombia, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Fundación para la Reconciliación, el programa Aulas en paz/convivencia productiva y la Universidad de los Andes, así como por los aliados Fundación Avina, Clays y Redprodepaz. Esta organización pretende extender las buenas prácticas de educación para la paz, con el fin de que se puedan compartir en los territorios que han sido escenario del conflicto armado. Es un programa de acompañamiento y fortalecimiento del sistema educativo colombiano, en el que se aprovechan las coyunturas de los acuerdos de paz y sus efectos en la infancia, las reformas institucionales en el marco del posacuerdo y la buena voluntad de un considerable número de personas e instituciones para colaborar con estos programas en bien de la paz. Educapaz se cumple mediante varias prácticas comunicativas, como las redes comunitarias, las acciones en el aula y la relación de esta con la comunidad; son comunicaciones planeadas y organizadas para educar y fortalecer a las comunidades en las necesidades de la convivencia.

San Juan de Pasto. En el libro *Por los caminos del buen vivir. El andar de la paz en el desandar de la violencia* (Erazo y Villota, 2019), se dan a conocer el desarrollo y la experiencia de la Cátedra para la Paz y el buen vivir. Esta fue el resultado de una investigación, especie de metodología de "investigación acción" en el desarrollo de dicha cátedra, en la que se intentó hacer posible "una propuesta pedagógica encaminada hacia la búsqueda de la construcción y establecimiento de vivencias por parte de la comunidad educativa, de una cultura de paz, en el marco de una convivencia armónica, pacífica e integradora" (Erazo y Villota, 2019, p. 22). En la metodología de la cátedra se utilizaron tres etapas: el taller pedagógico o taller educativo y las dinámicas de la comunicación grupal, la conceptualización y la reflexión.

> El objetivo que se propuso alcanzar en este tercer momento fue brindar una oportunidad de hablar sobre sí mismos y sobre aspectos significativos de su vida, y la posibilidad de fomentar la imaginación, expresar la simpatía o dependencia de otras personas, brindar la oportunidad de criticar a otros sin herirlos. (Erazo y Villota, 2019, p. 51)

Para concluir, con una pedagogía para la paz

Así como con el presente trabajo se ha insistido en la necesidad de darle una explicación diferente a la comunicación para desplazar su afirmación con un fin informativo y señalar otras funciones, principalmente la docente, también corresponde replantear el discurso pedagógico para que pueda cumplir con la construcción de una cultura de paz desde las aulas escolares. La pedagogía para la paz no puede ser una que reproduzca e imponga una estandarización del conocimiento desde fuentes ajenas a la realidad escolar, sino que se requiere una actitud dialógica e integradora.

Como afirman González y Sánchez, retomando a Fals Borda al reconocer la importancia de escuchar y dialogar, "las voces de los participantes había que tenerlas en cuenta, puesto que ellas estaban

matizadas de dolor, sufrimiento, alegrías y certidumbres, además de encerrar saberes y conocimientos propios" (2019, p. 13).

Como ya se ha planteado en Ramírez (2020), se requiere que el maestro tenga la capacidad de constituirse en un par y promotor de inquietudes, necesidades y deseos de los educandos para entenderlos, realizarlos y disfrutarlos como seres que se construyen y conviven con solidaridad y responsabilidad. Se insiste en que el diálogo pedagógico se origina en "la actitud de escuchar y considerar la importancia de la voz del otro o de los otros en cada una de las intervenciones discursivas, independientemente de que haya una respuesta o no del interlocutor" (Ramírez, 2020, p. 188). Lo anterior se debe emprender con un enfoque pedagógico que no solo esté destinado a que se conozcan "datos o a construir conocimientos, sino también para integrar a los educandos creativamente a su grupo social, y constituirse como sujetos de sus procesos sociales, cognitivos y expresivos" (Ramírez, 2020, p. 188). Se trata de brindar una formación integral que les permita a los educandos sentirse responsables y urgidos de su propia formación, al igual que reclamar y cumplir sus deberes y derechos ciudadanos.

Así mismo, es fundamental que, con una actitud dialógica en los currículos, se incluyan ciertos contenidos: "Tanto la academia como los ciudadanos requieren escenarios queofrezcan herramientas conceptuales y metodológicas para analizar los problemas de coyuntura del país, afrontar y superar la manipulación mediática, contribuir a la resolución pacífica de los conflictos" (Patiño, 2019, p. 9).

Desde luego, esta es una actitud pedagógica también tratada por Ramírez (2019), con la que se pretende convertir el aula en una oportunidad para hacer de las narrativas de la violencia en el país objetos de reflexión crítica y entender algunas razones de los conflictos, de modo que nunca se repitan. Estas narrativas en ningún caso pueden convertirse en una lección, pues son apenas la oportunidad que cada uno de los estudiantes tiene para hacer explícitas las historias vividas. Se trata de convertir las narrativas en opciones para el diálogo, que permiten la transformación en nuevas narrativas que han de mantenerse en constante cambio. Es conveniente agregar que la utilización de la narrativa puede convertir a su autor en un simple repetidor de saberes en la pedagogía que Freire denominaba "bancaria".

Los anteriores enfoques pedagógicos serían básicos y necesarios para crear una población pensante y capaz de exigirles a los gobernantes que hagan posible la paz, cumpliendo con los compromisos necesarios. No obstante, se requieren otros programas de comunicación integradora, comunitaria y nacional, con contenidos y enfoques orientados a motivar a la gente a vivir en paz.

En materia de integración comunitaria con emisoras o programas radiales, se necesitan dispositivos más realistas, que permitan proponer acciones en las comunidades campesinas y en sectores populares de las ciudades, en el sentido de considerar su articulación con la realidad nacional para aportar y, sobre todo, recibir los beneficios de ser parte de una situación nacional que debe darles las posibilidades de aunar esfuerzos para concretar los mejores desarrollos en beneficio de todos.

Referencias

Bonilla, J., Borja, P. Iguarán, J. y López, M. C. (2008). *Lo que construimos desde abajo: comunicación para la paz en Colombia* [Trabajo de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5163

Erazo, V. J. y Villota, C. E. (2019). *Por los caminos del buen vivir. El andar de la paz en el desandar de la violencia*. Universidad de Nariño.

Estripeaut, M. (2020). *Hagamos las paces. Narrar la guerra desde el arte para construir la paz*. Siglo del Hombre Editores, IFEA y Fescol.

Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gamba, C. A., Lesmes, S. A. y Torres, M. (2018). Balance de iniciativas de comunicación para la paz. En F. López de la Roche y E. G. Guzmán (Eds.), *Retos a la comunicación en el posacuerdo: políticas públicas, legislación y renovación de las culturas políticas* (pp.103-152). Universidad Nacional de Colombia.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.

González, L. A. y Sánchez, I. M. (2019). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia*. Unimagdalena.

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa

Habermas, J. (1970). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

López de la Roche, F. y Guzmán, E. G. (Eds.) (2018). *Retos a la comunicación en el posacuerdo: políticas públicas, legislación y renovación de las culturas políticas*. Universidad Nacional de Colombia.

Maldonado, N. (Ed.) (2019). *Posacuerdo, paz y pedagogía. Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano*. Ediciones USTA.

Mockus, A. et ál. (1999). *Educación para la paz*. Editorial Magisterio.

Patiño, F. (2019). *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto de paz*. Ediciones USTA.

Quiñones, B. (2009). *Violencia y ficción televisiva. El acontecimiento de los noventa*. Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez, L. A. (2013a). Uso teórico y metodológico de la polifonía en los estudios de los discursos. En N. Pardo, D. García, T. Oteiza y C. Asqueta, *Estudios del discurso en América Latina* (pp.751-770). ALED.

Ramírez, L. A. (2013b). La representación mediática de la violencia: modalización polifónica en la noticia del periódico *El Tiempo*. *Revista ALED*, 7(4), 719-739.

Ramírez, L. A. (2019). La memoria crítica para una pedagogía dialógica en una cultura de la paz. En L. A. Ramírez, *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz* (pp. 15-43). Ediciones USTA.

Ramírez, L. A. (2020). *El diálogo pedagógico. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI*. Editorial Magisterio.

Sánchez, M. (2016). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones USTA.

Universidad, educación para la paz y pensamiento tomista

José Aladier Salinas Herrera
José Duván Marín Gallego

Introducción

Este texto es producto del proyecto de investigación titulado *Lo ético-político y comunicacional en la construcción de paz en la educación universitaria. Perspectiva tomasina*, realizado en el 2019 con el apoyo de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, en la Convocatoria Fondein. El trabajo correspondió a una investigación educativa, centrada en un ejercicio hermenéutico sobre el marco normativo de la educación en Colombia, los fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación universitaria y el pensamiento de Tomás de Aquino, vistos desde una cosmovisión pacifista. El propósito se centró en el anhelo de reconocer y aportar fundamentos pedagógicos para la construcción de una cultura de paz en el ámbito de la educación superior.

La pregunta por la incidencia de la educación universitaria en la construcción de una cultura de paz permitió reconocer dos momentos significativos en la historia reciente del país en relación con la paz, un quiebre entre un antes y un después de los diálogos y la firma de los acuerdos con las Farc en el 2016. En un primer momento, el marco constitucional de 1991 alimentó el anhelo de una vida democrática plena como garantía de una sociedad en paz, lo cual despertó el interés por el trabajo intelectual y educativo alrededor del tema. En este caso, la mayoría de los esfuerzos se enfocaron en una educación para

la convivencia y la resolución de los conflictos en el ámbito escolar. En un segundo momento, los diálogos y acuerdos de paz firmados motivaron la investigación académica en las universidades, así como la gestión de innumerables proyectos de educación en instancias gubernamentales, organizaciones nacionales e internacionales, entre otros.

Si bien la responsabilidad dada a la educación en la construcción de una cultura de paz ha estado presente en cada uno de estos dos momentos históricos, es necesario señalar que el marco normativo en esta materia está orientado, más que todo, a la educación en los niveles de preescolar y educación básica y media. Sin embargo, una lectura detallada de ese marco normativo permite establecer la responsabilidad de la educación universitaria en la construcción de la paz. En Colombia, el ideal de la paz se expresa claramente en el preámbulo de la Constitución Política de 1991, en el cual se invoca la protección de Dios, con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo. Al respecto, en el capítulo de los derechos fundamentales, la Constitución expresamente dice que "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (C.P., 1991, art. 22, Colom.).

Todos estos principios y garantías, presentes en la Constitución, se plasman en las normas fundamentales de la educación en Colombia, especialmente en la Ley 115 de 1994, más conocida como Ley General de Educación, la cual entre sus fines consagra "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad" (Ley 115 de 1994, art. 5, Colom.). Así mismo, en el artículo 14 sobre la obligatoriedad en los establecimientos oficiales o privados de la educación formal en los niveles preescolar, básica y media, se estipula que se debe cumplir con "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos" (Ley 115 de 1994, art. 14, lit. d, Colom.). Esta formación tiene que ser incorporada en el currículo y desarrollarse a través de todos los planes de estudio.

No cabe duda de que la normatividad educativa del país contiene elementos relevantes sobre la responsabilidad que la universidad debe asumir para la construcción de una cultura de paz, especialmente si se tienen en cuenta las circunstancias y desafíos que hoy inciden en la sociedad y en la política en los ámbitos nacional e internacional. Presentamos a continuación una reflexión sobre la educación universitaria, a partir de: 1) las disposiciones legislativas planteadas en torno a una educación para la paz, 2) la discusión necesaria sobre las estrategias que se esperan de la educación superior frente a los desafíos del mundo contemporáneo y 3) los aportes de la filosofía tomista a la formación de profesionales con convicción ética y compromiso social para que sean agentes constructores de una sociedad en paz.

La normatividad educativa en el contexto de paz en Colombia

En el marco de los diálogos de paz con las Farc, en el año 2014 el Congreso de la República expidió la Ley 1732 del 1º de septiembre, con la que se buscó garantizar una cultura de paz en Colombia y, para ello, se creó como una asignatura independiente la Cátedra de la Paz, obligatoria en todas las instituciones de educación preescolar, básica y media. En el caso de las instituciones de educación superior, con base en la autonomía universitaria, se dispuso que la Cátedra de la Paz se desarrollara de acuerdo con los programas académicos y el modelo educativo de cada institución.

La Ley 1732 de 2014 está centrada en la búsqueda de espacios de aprendizaje para la reflexión y el diálogo acerca de la cultura de paz y su desarrollo sostenible, a fin de contribuir al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. La ley fue reglamentada mediante el Decreto 1038 de 2015, para ampliar los objetivos de la Cátedra de la Paz, en cuanto a

> Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir

> el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Decreto 1038 de 2015, art. 2, Colom.)

Es relevante que los temas señalados por el Decreto 1038 de 2015 se refieran a tres aspectos: la cultura para la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. La cultura de la paz se entiende en el decreto como: "el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos" (Decreto 1038 de 2015, art. 2, lit a, Colom.). La educación para la paz consiste en "la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario" (Decreto 1038 de 2015, art. 2, lit. b, Colom.). A su vez, el desarrollo sostenible es:

> Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993. (Decreto 1038 de 2015, art. 2, lit. c, Colom.)

La exigencia derivada de la normativa de educar para la paz le plantea retos ineludibles a la universidad en Colombia. La universidad, como institución formadora, propone a la sociedad aspectos de conocimiento, ciencia, tecnología, valores y cultura; por su parte, de ella se espera que prepare ciudadanos líderes en todos los campos laborales necesarios para el funcionamiento social en la industria, el comercio, los servicios y la educación, entre otros. En esa misma línea, la Unesco señala que la universidad "es una defensora indeclinable de los principios de libertad, solidaridad y justicia" (2008, p. 25) que, sin duda, son los elementos esenciales para el logro y el mantenimiento de la paz.

Desde finales del siglo pasado, en la nueva agenda de los países latinoamericanos, la educación se ubica como el eje de la productividad y el desarrollo. Organizaciones como la Comisión Económica

para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Oficina Regional de la Unesco vienen planteando que la educación y el conocimiento deben ser los ejes de la transformación productiva de la sociedad con equidad y en forma sostenible. Así mismo, estas instituciones sostienen que, por tanto, la transformación de los modelos educativos vigentes es el punto de partida para que los países de la región puedan responder de forma adecuada a los procesos de ajuste estructural que se están operando como efecto de las profundas crisis globales, principalmente económicas y políticas, que imponen los centros del sistema capitalista.

Frente a las exigencias de formar para la paz, en el marco constitucional y legal, la responsabilidad se atribuye a todas las instituciones del país: políticas, sociales, económicas y educativas, así como a los medios masivos de comunicación. A la universidad le corresponde, en este caso, un papel fundamental en la formación de personas no solo como profesionales, sino también como ciudadanos responsables, sujetos con un compromiso permanente en la búsqueda de la paz y la justicia social. En este sentido, es pertinente citar el informe final de la Unesco sobre "La educación superior en el siglo xxi. Visión y acción", que insiste en la necesidad de educar para una cultura de paz y, con respecto al papel de la educación superior, afirma lo siguiente:

> La educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar porque prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz. (1998, p. 2)

Ahora bien, una cultura de paz no se consigue aisladamente, como un valor autónomo, sino en el marco de un conjunto de otros valores; por ello, se requiere trabajar con fuerza alrededor de temas como la justicia, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia, el respeto y el cuidado por el medioambiente, solo para nombrar algunos. Es por esto que, entre las misiones y funciones de la educación superior, el artículo 2 de la Declaración de la Unesco, al hacer

referencia a la *Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva*, establece el deber de:

> Utilizar la capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la Unesco. (1998, p. 22, lit. d)

La educación universitaria como territorio para la construcción de paz

Las reflexiones que en las últimas décadas se han hecho sobre la relación entre la universidad y la sociedad han permitido abordar, con mayor visión y profundidad, el papel de la educación superior y la importancia de aspectos como la calidad de la docencia universitaria, el papel de la investigación y la proyección en la sociedad, entre otros. Es evidente que el desafío de la educación superior consiste en transformarse, no solamente para ofrecer una educación de calidad, sino también para impactar en los problemas sociales y en las respuestas que estos requieren. Pensar la educación superior para el siglo XXI significa reflexionar sobre aspectos de fundamental importancia, asumir los desarrollos de planificación con una visión estratégica y de futuro, definir los procesos de calidad de la docencia, la investigación y la proyección social como servicio a la comunidad, y, sobre todo, pensarse como una institución para un mundo intercomunicado y globalizado.

A los problemas sociales, económicos y políticos y, particularmente, la violencia y la corrupción que vive América Latina se suma, especialmente en el caso de Colombia, la necesidad de construir una cultura democrática proclive a la paz. Ante estos desafíos, la universidad debe conceptualizar nuevos principios y lineamientos pedagógicos para la formación democrática, ganar en la reflexión una mayor comprensión sobre la complejidad de la docencia, la investigación y la proyección social y prepararse adecuadamente para responder a las exigencias del presente. La formación de profesionales competentes, que presten a la sociedad servicios de excelente calidad en los diferentes campos

laborales, no puede excluir la formación humanística que da a los jóvenes la capacidad de aportar en la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Ya desde la década de los noventa, en el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) o "Documento de los sabios", se planteaba la necesidad de ubicar la educación en el lugar que le corresponde como condición *sine qua non* de los procesos de modernización y transformación de la sociedad colombiana, de tal manera que, para aceptar el reto de la competitividad en el nuevo escenario mundial y alcanzar mejores niveles de calidad de vida y desarrollo humano, se necesitaba un nuevo Proyecto Educativo Nacional. Pero parece que no ha sido posible una transformación de fondo de los procesos educativos y, casi treinta años después, todavía cobra sentido el informe, según el siguiente planteamiento:

> Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitiría una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno. (1994, p. 18)

La universidad sigue siendo ajena a los problemas de la sociedad y está mucho más preocupada por lograr ubicarse en los *rankings* mundiales, antes que en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Por el contrario, los educandos intentan construir una visión y una interpretación real de su mundo y de lo que sucede a su alrededor en relación con los problemas sociales, políticos, culturales y económicos y, en especial, los problemas relacionados con la paz.

Este desafío de la educación universitaria requiere de un nuevo *ethos* cultural, que le permita concientizarse de los problemas y conflictos sociales, culturales y políticos del país y del continente. Lo anterior implica una postura moral de entendimiento de la realidad de los desplazados, los obreros, los campesinos, las amas de casa, los excluidos, los violentos y los desmovilizados de la guerrilla. En este mismo sentido, Delgado Barón recomienda que

> La universidad responsable y comprometida con su medio debe poner el conocimiento y la investigación a disposición del desarrollo, la convivencia, la construcción de paz y la reconciliación y así mismo su *ethos* debe impulsarla a constituirse en un actor más activo en dichos procesos. (2010, p. 121)

En realidad, son muchos los desafíos y las posibilidades que tiene la universidad y no podemos desconocer que cada institución plantea, en sus respectivos proyectos educativos, alternativas a los retos presentados por las actuales circunstancias históricas. En este sentido, la filosofía educativa de la Universidad Santo Tomás, en su misión institucional, expone de manera relevante la necesidad de una formación integral de las personas, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para promover profesionales que "respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad" (Universidad Santo Tomás, 2018, art. 7).

Ahora bien, la perspectiva de educar en la dimensión de lo político constituye un fundamento esencial en la construcción de una cultura de paz. Sabemos que este propósito no se consigue aisladamente, sino en el marco de un conjunto de valores y acciones que tiene como base la capacidad del encuentro con el otro para la búsqueda del bien común.

La vida universitaria es un momento esencial para la construcción de sentidos de paz, ya que los estudiantes tienen edad suficiente para la reflexión y la sensibilidad frente a los asuntos éticos, políticos, económicos, culturales y demás, con los cuales sería posible una sociedad justa, democrática y en paz. Sin embargo, como lo señala Martha Nussbaum (2016), estamos ante una crisis mundial de la educación, que es perjudicial para la autonomía y la participación democrática. A ella se suma la crisis que produce el factor económico y la incertidumbre generada por la política internacional. En este contexto de cambio e incertidumbre social, "las naciones y sus sistemas de educación están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias" (Nussbaum, 2016, p. 14).

En esta línea de análisis, entendemos que, si bien no debe haber ninguna objeción a una educación científica y técnica de calidad, no es posible que ello sea a costa de minimizar los esfuerzos educativos por alcanzar las capacidades necesarias para que los estudiantes sean ciudadanos participativos y comprometidos con el bien común y la paz. Nussbaum asocia las habilidades para la vida social, política y ciudadana con las humanidades y las artes, pues afirma que estas afianzan "la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un 'ciudadano del mundo' y la capacidad de imaginar compresivamente la situación del otro" (2016, p. 15).

El modelo de desarrollo económico impulsado por la educación universitaria hasta el momento requiere, sin lugar a dudas, una alternativa. En este caso, el paradigma del desarrollo humano ofrece elementos muy pertinentes, por ejemplo, en cuanto a la importancia dada al tema de las capacidades de toda persona en relación con la salud, la integridad física, la libertad política y el derecho de todos a una educación de calidad. Este modelo tiene, por supuesto, su valor central en la dignidad humana, pero exige, a la vez, una fundamentación normativa. Así, un país que busque consolidar una sociedad auténticamente democrática y en paz requiere de una educación profesional que logre fortalecer capacidades como la deliberación (basada en la capacidad de examinar, reflexionar, discutir y debatir), pero que también se centre en la capacidad de pensar en el bien común y esté preocupada por la vida de los otros, esto es, que esté interesada en adquirir la sensibilidad para comprender la vida de los demás y sus necesidades, sean estos connacionales o extranjeros.

Se trata de hacer de todo profesional un ciudadano con capacidad de crear, modificar o conservar el orden social que se quiere proteger, mediante cooperación, interacción y organización. Todo profesional en su vida laboral participa en innumerables transacciones y, a partir de estas, puede incidir positiva o negativamente en la transformación de un orden social. "Es a través de las transacciones como una sociedad crea, cuida o destruye valor (físico o simbólico)" (Toro, 2010, p. 25), de tal forma que se hacen reales los derechos y deberes en una sociedad. Para Toro, la participación del ciudadano

se traduce en la capacidad de "crear transacciones en función de intereses, individuales o colectivos, orientados por el proyecto ético de dignidad humana" (2010, p. 25).

Entonces, formar para la participación ciudadana es fundamental en el marco de toda educación profesional. Si bien la educación universitaria forma al futuro profesional como un individuo con capacidad de ubicación en el mundo laboral, también debe sensibilizarlo para el compromiso social, algo posible a partir de un proyecto educativo humano orientado hacia una ciudadanía activa y participativa. Nussbaum señala tres valores relevantes en la educación, para lo que denomina una ciudadanía democrática decente: en primer lugar, un pensamiento crítico sobre todos los órdenes de la vida social; en segundo lugar, la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos, entender la historia del mundo y el carácter de los diversos grupos que lo habitan; y, en tercer lugar, promover la imaginación narrativa, como "capacidad de pensar en lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo [...] comprender las emociones, los deseos y los anhelos que ese alguien podría tener" (2016, p. 23).

Frente a la necesidad de gestionar en la educación superior un proyecto humano, la filosofía educativa tomasina aporta una perspectiva particular para fundamentar la gestión de un proyecto humano en la educación superior:

> La educación, en su función socializadora, debe ayudar a desarrollar y fortalecer las capacidades humanas y las competencias científicas y profesionales de la persona y de la comunidad académica, así como las actitudes y comportamientos que permitan la convivencia pacífica en comunidad, la toma de conciencia de la dimensión social de toda profesión, el desarrollo de los valores humanos pertinentes y la ética de una responsabilidad social orientada al *bien común*. (Universidad Santo Tomás, 2018, art. 8)

En esta perspectiva pedagógica se enmarcan varias acciones posibles para la educación universitaria, entre ellas, la posibilidad de contribuir al proceso actual de democratización del país y ayudar, desde su quehacer pedagógico, en la construcción de una paz verdadera y duradera.

La universidad debe ser el espacio de participación y cogestión en el seno de la comunidad educativa, a partir de una estrategia interna de publicaciones, foros y conferencias de claro contenido ético-social y ético-político, con la colaboración de todos los programas, tanto de pregrado como de posgrado, y de todos los estamentos universitarios. De esta manera, la universidad tendrá que propiciar y gestionar acciones y procesos para el desarrollo de una ética civil, una nueva conciencia ciudadana y una manera distinta de entender y vivir la dimensión política. Este será un reto no solo para las asignaturas humanísticas, sino también y, en general, para la docencia, la investigación y la proyección social en las diversas facultades y programas.

En este sentido, la universidad debe asumir críticamente el multiculturalismo en todo el país, aprovechando su inserción en las diversas regiones y propiciando una política investigativa que rescate y difunda las riquezas, los valores y las posibilidades de las diversas regiones culturales de Colombia. La tarea de estudiar y afianzar la identidad cultural pasa a través de la labor de conocer, sistematizar y divulgar el rico patrimonio de las memorias históricas regionales, como posibilidad de realizar proyectos y procesos de investigación que se elaboren en los diversos niveles de la formación y se desarrollen de forma cooperativa entre las diversas comunidades étnicas y culturales y que sirvan, incluso, como formas concretas de trabajo de grado.

La universidad deberá tener como meta la formación de las nuevas generaciones que aspiran a encontrar modelos alternativos de desarrollo integral, justicia social y convivencia pacífica. Su rico y variado legado de humanismo la obligan a defender el compromiso de generar instancias que favorezcan la tarea de formación e investigación social, el rescate de las identidades culturales, la actualización del pensamiento crítico-social y político, y el uso alternativo del derecho que lidere el pensamiento jurídico-crítico en torno a los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

En América Latina, las actividades internacionales de la universidad deben ser parte esencial de una estrategia institucional comprehensiva y transversal a todo el quehacer educativo universitario. Dicha estrategia debe tener una clara orientación hacia los asuntos del continente, que permita una mayor integración regional para intercambiar

soluciones acerca de los problemas comunes, especialmente en el campo de la educación y la investigación:

> La internacionalización es una de las tendencias clave para transformar la educación terciaria en todo el mundo y [es necesario] adaptarla a las demandas de una sociedad global, multicultural y altamente competitiva, por lo que resulta estratégico para las instituciones educativas latinoamericanas y caribeñas construir capacidades que les permitan implementar con éxito su proceso de internacionalización con el fin de transformar su forma de enseñar, investigar, difundir la cultura y prestar servicios a la sociedad. (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 57)

Además, la internacionalización de los currículos cobra actualidad, en el contexto del nuevo orden mundial multipolar, al lado del intercambio de docentes y estudiantes, de los proyectos comunes de investigación, las publicaciones y otras actividades que le permitan que la universidad salga de sus procesos de endogenización.

Ahora, si la universidad quiere impactar más en lo que corresponde a su acción como proyección social, tendrá que adelantar planes concretos de ayuda social y comunitaria. Con tal propósito, la universidad tiene que renovar la política de servicio social en cada carrera y favorecer la planeación de obras concretas de carácter colectivo y ciudadano, las cuales deben ser la expresión social de investigaciones específicas de los diversos programas, incluidos los cursos de posgrado. Una política adecuada de convenios y ayudas internacionales puede fortalecer estos planes. Para ello, también es necesario fomentar la reflexión crítica sobre modelos económicos y las relaciones entre la economía y el humanismo, con el fin de valorar las limitaciones de los modelos que se enmarcan dentro de ideologías neoliberales y posiciones económicas egoístas que buscan el bien particular y que, en consecuencia, olvidan el sentido del principio del *bien común* expuesto por santo Tomás.

Es importante consolidar espacios para el pensamiento y la reflexión crítica a través de cátedras que, como instancias académicas y científicas, permitan debatir y repensar los problemas básicos de la

realidad como totalidad, la dignidad y trascendencia del ser humano, los principios y valores normativos del comportamiento humano, las relaciones sociales y del bien común, el diálogo entre fe y razón, la reconstitución del Estado y sus políticas sociales, el debate entre racionalidad científica, tecnológica, cultural y verdades de fe, la función y el papel de la mujer en la sociedad, los problemas de género y de inclusión que se debaten hoy en la educación y, en fin, muchos otros temas científicos, filosóficos y teológicos que se pueden abordar en dichos espacios.

Ahora bien, la construcción de una cultura de paz requiere de la formación ética y política, ya que esta última se relaciona con la capacidad discursiva y argumentativa. Guillermo Hoyos (2000) señala que en la relación entre la sensibilidad moral y las diversas formas de argumentación en ética y moral está la base de una ética para ciudadanos, la cual debe incluir la formación de la persona moral a partir de las vivencias en las que surgen los fenómenos morales en el mundo de la vida y de la manera como son asumidos comunicativamente los sentimientos morales. Aunque es complicada la relación entre la ética y política, es necesaria en el caso de una educación para la ciudadanía y la paz, pues la capacidad argumentativa y discursiva de lo político adquiere verdadero sentido desde el ámbito de la moral y la ética; de lo contrario, advierte Hoyos (2000), lo político quedaría convertido en *Realpolitik*.

La universidad debe promover la sensibilidad moral, eje de toda fenomenología de lo moral (Hoyos, 1998), de tal forma que desde su proceso formativo el futuro profesional comprenda la importancia del compromiso social, de la solidaridad y del bien común, para que estos valores estén presentes en sus decisiones y acciones. En este sentido, el profesor Hoyos (1998) considera que todo proceso educativo debe tener en cuenta el tema de la sensibilidad moral, sin caer en moralismos extremos, pero destacando la importancia de los comportamientos ciudadanos. Aunque Hoyos considera que esta labor es un compromiso de la familia, señala que el sistema educativo, específicamente la universidad, cuenta con más recursos, esto es, con elementos teóricos, pedagógicos y con experiencias existenciales significativas, para lograr tal propósito.

Educar para la paz desde el pensamiento de Tomás de Aquino

Educar para la paz es un reto inaplazable para la universidad del presente siglo: es una tarea fundamental formar ciudadanos que aprendan a vivir en armonía y en el respeto de unos con otros en el interior de las comunidades en las que vivimos y con aquellas que nos relacionamos, con el medio ambiente y con la sociedad en general, a través de un proceso de aprendizaje de valores, conocimientos, actitudes, habilidades, competencias y acciones para lograr una paz duradera. Este propósito pacifista en la educación superior encuentra importantes argumentos en el pensamiento clásico de santo Tomás de Aquino, aunque no exista en su obra un tratado sistemático dedicado al tema de la educación y la pedagogía. Enrique Martínez señala que santo Tomás, con ocasión del estudio de otras cuestiones, afirmó los principios fundamentales de la pedagogía[3], "tanto desde el dato revelado —teología de la educación—, como por medio de la luz natural de la razón humana —filosofía de la educación—" (2004, p. 27).

3 Estos principios fundamentales se encuentran, en primer lugar, en algunos textos sobre temas de pedagogía especulativa, especialmente contra los neoplatónicos agustinianos y los averroístas latinos, como en el texto *De Magistro* (*De Veritate*, q. 11), centrados en la cuestión de la causa eficiente propia del discípulo en la adquisición de la ciencia y en contra de la causa instrumental; así mismo, en el capítulo 75 de Libro II de la *Summa contra gentiles*, donde se desarrolla el tema sobre la "Respuesta a los argumentos que parecen probar la unidad del entendimiento posible"; también pueden rastrearse estos asuntos en los dos primeros artículos de la Q. 117, primera parte de la *Summa teológica* (arts. 1 y 2), "Sobre lo que pertenece a la acción del hombre"; por último, en el capítulo 7, *De unitate intellectus*, contra averroístas parisienses. En segundo lugar, en algunos textos, sobre la educación de la fe como modelo de las enseñanzas de Cristo y basados en el oficio de enseñar la Sagrada Doctrina, que se encuentran principalmente en la *Summa teológica* y en la *Summa contra gentiles*. Un tercer grupo lo componen todos aquellos textos que hablan de la educación en general, en especial el texto del libro IV de las *Sentencias de Pedro Lombardo*, relacionados con el sacramento del matrimonio que no tiene solamente el fin de la procreación de la prole, sino también el de la educación, la cual consiste en "*sed traductionem, et promotionem usque ad perfectum statum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status*". "Conducción y promoción al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud" (Martínez, 2004).

El sentido de los términos latinos *traductio* y *promotio*, en el contexto de la "educación" de Tomás de Aquino, significan que:

> La "promoción" (*promotio*) es [un] componente esencial. No basta que la educación o la institución educativa pretendan "conducir más allá" (*traducere*) al educando, ayudarlo a cambiar, ayudarlo a pasar de un estadio a otro, ayudarlo a avanzar hacia las preocupaciones y saberes de su propio tiempo. (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 23)

Se entiende también que el "estado de perfección" consiste en "alcanzar una capacidad estimativa autónoma y responsabilidad habitual en el uso de la libertad, guiada por la 'prudencia' o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales" (Universidad Santo Tomás, 2004, pp. 23-24).

¿Cómo puede la universidad impulsar al estudiante para alcanzar un estado de perfección? Son muchas las acciones y procesos formativos mediante los cuales la universidad despliega diversos medios para promover al estudiante tomasino, entre los que se pueden mencionar el apoyo permanente para la pregunta y la respuesta, la libertad, la autenticidad, la criticidad, la creatividad y la iniciativa, los valores éticos, entre muchos otros. Sin duda, todos estos son instrumentos pedagógicos que, comprendidos desde la filosofía tomasina, ayudan a educar en la construcción de una cultura de paz en Colombia.

Promover para la pregunta y la respuesta

La pregunta (*quaestio*) es parte fundamental del método de santo Tomás. Cada artículo o tema tratado de su obra empieza con una pregunta problematizadora (*utrum*). La pregunta lleva a la investigación y posibilita diferentes respuestas; por ello, como sostiene santo Tomás, hay que asumir una postura decisiva frente al interrogatorio, por lo menos, una alternativa real o una decisión frente a una pregunta abierta.

Tanto para Paulo Freire como para Hans-Georg Gadamer, la pregunta genera sujetos pensantes. Para Freire y Faundez (2018), todo conocimiento comienza por una pregunta como un acto de curiosidad, pero en la enseñanza el profesor y el estudiante se han olvidado de las preguntas.

Por su parte, Gadamer considera que "La decisión de una pregunta es el camino hacia el saber" (1997, p. 442). Lo importante es que la pregunta sea una pregunta abierta, tenga un sentido, una orientación y una determinada perspectiva para que la respuesta también sea adecuada. Pero la apertura de la pregunta está delimitada por un horizonte; por esto, dice Gadamer, "Una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío" (1997, p. 441). Si el planteamiento de una pregunta implica la apertura, significa que

> La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta [...] El sentido de la pregunta consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta solo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. (Gadamer, 1997, p. 440)

Por lo tanto, la pregunta encierra un proceso dialéctico de posibilidades opuestas, por lo cual exige del educando una reflexión y una respuesta autónoma, libre y deliberada, con plena convicción y dominio de su propio ser.

La universidad le plantea al estudiante diversos tipos de preguntas, pero las dos más importantes son la pregunta epistemológica y la pregunta pedagógica. La pregunta epistemológica se cuestiona por el "qué" de su saber. No obstante, la de mayor trascendencia es, sin lugar a dudas, la pregunta pedagógica, porque le indica al estudiante "para qué" le sirve lo aprendido. Es la pregunta existencial en cuanto que es pregunta por su ser, por su existencia como ser humano, con una misión en el mundo y, también, con una trascendencia. Esto significa que formar para la pregunta implica que esta debe brotar espontáneamente del educando, sin ningún tipo de imposición encubierta. De ahí que la interrogación socrática y pedagógica induzca a una respuesta auténtica bajo el inocente signo de la interrogación.

Toda pregunta incita a una respuesta y aunque esta responde a muchas razones o circunstancias, aquí interesa la respuesta pedagógica, en el sentido de la respuesta del maestro a la pregunta del estudiante

o la de este a la interrogación del maestro. De acuerdo con el dominico José de J. Sedano,

> Por el sesgo de *responsum*, como decisión que liga u obliga, el verbo *respondeo* pasa al latín popular y a las lenguas romances con el significado común de *responder*, a veces, como *con-testar* o testimoniar, de replicar o resistir, y, sobre todo, de dar una respuesta a una cuestión, a una pregunta, a un problema. (2017, p. 34)

Así mismo, según el dominico Wilson Mendoza Rivera,

> La respuesta es fruto de discernimiento, de escucha de las diversas opiniones, de diálogo y de síntesis personal. Pero es una respuesta que se caracteriza por ser propia, y no ajena, es decir, libre o autónoma, por aportar nuevos horizontes de comprensión del problema presentado o planteado y por ser susceptible de análisis, es decir, abierta a seguir construyéndose por ser dinámica y progresiva. (2018, p. 8)

Promover para la libertad y la autonomía

El problema de la libertad ha sido una de las cuestiones clave de la pedagogía moderna y uno de los bienes y valores más preciados de la humanidad. Para santo Tomás, la inteligencia y la voluntad son dos facultades que juntas hacen del hombre un ser libre y feliz, porque ambas se necesitan y se complementan (S. Th. I, q. 82, a. 1). En el acto libre actúan solidariamente la inteligencia y la voluntad como dos capacidades específicas y racionales del ser humano.

El concepto de "libertad" es una noción opuesta al libertinaje, en el sentido de que aquella tiene límites en cuanto a las relaciones con las demás personas y el mundo. De ahí que la formación en la libertad sea una de las tareas cruciales de la educación y la pedagogía, en primer lugar, porque hay que conquistar la libertad y, en segundo lugar, porque la adquisición de la libertad requiere también de un proceso de formación bajo ciertas características o cualidades urgentes, como la autonomía de la voluntad, la capacidad de elección, la ausencia de

coacciones y determinaciones externas, la espontaneidad y la responsabilidad de las acciones. Formar la personalidad del educando en el acto de la libertad exige prudencia, sin tener que recurrir a la autoridad magistral. En otros términos, es preciso que el educando sea capaz de ver, juzgar y actuar por sí mismo y, como afirma Fermoso Estébanez,

> El acto libre es un acto vital de un sujeto que sabe aquello que quiere; es el exponente más genuino de la existencia humana, en el que culmina toda la estructura antropológica, en armoniosa síntesis de las dimensiones integradoras del hombre. (1991, p. 298)

Promover en el estudiante la aspiración a una libertad comprometida consiste en invitarlo a que llegue a ser una persona autónoma y responsable para que tome las riendas de su vida, pero sabiendo dar cuenta inteligente de lo que hace y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos, además de hacer uso juicioso de su libre albedrío. Esto significa que el educando debe percatarse y tener conciencia de los vínculos enajenantes de un modo muy personal y comunitario, con el fin de poder ver, juzgar, actuar por sí mismo y tomar sus propias decisiones sin estar sujeto a presiones. Por lo tanto, la actuación del ser humano estriba en su conciencia y libre elección, esto es, actuar bajo una convicción muy personal y no por una coacción interna o externa.

Promover para la autenticidad

La autenticidad es un concepto complejo no solo porque tiene diversos significados y distintas aplicaciones, sino porque es considerada un valor personal y profesional. Promover al estudiante para que sea auténtico significa brindarle los elementos necesarios para que piense, diga y actúe por convicción, siendo coherente con la realidad y obrando honesta y éticamente, permitiendo, además, su crecimiento y desarrollo personal y social.

El educando auténtico está abierto para escuchar a los otros. El énfasis educativo y pedagógico de la promoción para la autenticidad debe estar orientado hacia la creación de ambientes educativos de autocontrol, conscientes y responsables, en torno a la proyección personal y la articulación productiva en la comunidad, como función básica

de la educación superior. La apropiación de una auténtica autodisciplina exige ambientes educativos favorables de participación crítica, creatividad y toma de conciencia respecto de los problemas del mundo cotidiano, el mundo de la vida y el conocimiento que se desarrolla en la institución educativa.

Promover para la criticidad

Desde un punto de vista epistemológico, la criticidad deriva de otro concepto filosófico de la Ilustración que es el “criticismo”, expuesto principalmente por Kant, cuya teoría consiste fundamentalmente en una crítica del conocimiento o de la facultad de conocer, tal como lo expone en su obra la *Crítica de la razón pura*. Desde un punto de vista mucho más general, además de ser una posición epistemológica que investiga las formas *a priori* del conocimiento, es también una actitud que considera la realidad y el mundo desde un punto de vista crítico, es decir, que no es posible ni deseable conocer el mundo o actuar en él sin una previa crítica o un previo examen de los fundamentos cognoscitivos y de la acción (Ferrater Mora, 2004).

No obstante, la criticidad también es un valor que consiste en la capacidad del ser humano de, con el ánimo de encontrar la verdad, analizar y formar juicios racionales y objetivos acerca de la realidad que lo rodea. La criticidad supone los criterios tomistas de ver, juzgar, actuar y, además, asumir compromisos que lleven a un cambio personal y social, lo que implica, a la vez, habérselas con el mundo y sus problemas, a partir de marcos interrogativos y cambiantes.

Promover para la creatividad y la iniciativa

Desde la perspectiva del pensamiento y la pedagogía dominico-tomista, la creatividad es también invención, imaginación, pensamiento original, generación de nuevos conocimientos y emprendimiento. Estos factores conducen a procesos de innovación y transformación de las realidades que vive el ser humano no solamente de forma personal, sino también social y comunitariamente. La creatividad y la iniciativa

se conciben como una actitud de alerta e inventiva de respuestas a una serie de problemas nuevos. Tanto la creatividad como la iniciativa en la pedagogía de la respuesta integran en la necesidad de educarse para el cambio, pues por medio de la invención se asumen nuevos problemas, más allá de conclusiones adquiridas o establecidas en el ámbito del conocimiento como tal.

Conclusiones

La universidad educa para la paz, pero ello significa formar personas que asuman un compromiso y una actitud ciudadana, política y democrática. El reto de la educación superior tiene como eje la posibilidad de construir, desde la práctica pedagógica, una sociedad democrática y solidaria, propósito que se identifica con los principios universales expuestos en varios documentos católicos e institucionales:

> La Universidad acoge en forma decidida el pedido del Concilio Vaticano II ("*Gaudium et Spes*. n.° 75") acerca de la gran atención que debe hacerse con *respecto a la educación cívica y política* necesaria para la gente y particularmente a la juventud a fin de que todos podamos cumplir nuestra misión en cuanto comunidad política. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 77)

Bajo esta perspectiva, el modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás apuesta por la gestión de un proyecto educativo de *democracia orgánica* o *democracia total*, de acuerdo con las exigencias del *bien común*. En tal sentido se expresa que la institución:

> Asume en su filosofía los postulados fundamentales de los derechos humanos, la práctica del *Derecho Internacional Humanitario*, el término de *las guerras y la violencia*, como vía y forma para resolver los conflictos y la búsqueda de una paz permanente, basada en la justicia social y el bien común. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 79)

Esta perspectiva institucional se asume desde santo Tomás, para quien la paz, entendida como una parte del bien común, implica concordia y, además, "una relación con otro en el sentido de que las voluntades

de varias personas se unen en un mismo consenso" (S. Th. II-II, q. 29, a. 1). De igual modo, tal perspectiva es elaborada también de acuerdo con san Agustín, quien afirma que "la paz es tranquilidad del orden". Pero, para que exista paz, el ser humano tiene que empezar por la paz interior y luego alcanzar la paz con los otros. Así mismo, según santo Tomás, existen dos tipos de paz: una verdadera y otra aparente. La paz verdadera consiste en el deseo del bien verdadero y no puede darse sino en relación con la búsqueda de bienes y entre personas buenas, es decir, que solamente puede tener por objeto el bien y el sumo bien (q. 29, a. 2). La paz es indirectamente obra de la justicia (a. 3).

Partiendo del concepto tomista de que el hombre, como ser racional y libre, obra de acuerdo con fines determinados, la paz debe ser un fin esencial para aquel, por lo menos como intención, para alcanzarla, y luego como un hecho real, en la forma como lo explica santo Tomás, en cuanto que "El fin, aunque es lo último en la ejecución, es lo primero en la intención del agente, y de este modo tiene razón de causa" (S. Th. I-II, q. 1, a. 1). Se trata, en efecto, de la causa final que es el bien común, como la causa final de todos los hombres, y dado que los hombres son los que conforman las sociedades, se puede afirmar que la paz, como bien común, es la causa final de toda sociedad organizada.

Referencias

Aquino, T. de. (1990). *Suma de Teología III*, parte, II-II. Biblioteca de Autores Cristianos.

Aquino, T. de. (1993). *Suma de Teología II*, parte, I-II. Biblioteca de Autores Cristianos.

Colombia. Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Mayo 25 de 2015. D.O. núm. 49522.

Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D.O. núm. 41214.

Colombia. Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 15 de 2013. D.O. núm. 48733.

Colombia. Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Septiembre 1 de 2014. d.o. núm. 49261.

Constitución Política de Colombia [c.p.]. Art. 22. Julio 7 de 1991 (Colom.). http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica

Delgado Barón, M. (2010). La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la construcción de las universidades a la superación del conflicto. *Revista Análisis Internacional*, *1*, 119-140.

Fermoso Estebánez, P. (1991). *Teoría de la educación*. Trillas.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Ariel.

Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y prospectiva. En J. Gacel-Ávila (Coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pp. 57-88). Unesco-iesalc.

Gadamer, H. -G. (1997). *Verdad y Método I*. Sígueme.

Martínez, E. (2004). *Ser y educar. Fundamentos de pedagogía tomista*. Ediciones USTA.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1994). *Documento de los sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Colciencias y Tercer Mundo Editores.

Hoyos, G. (1998). Ética para ciudadanos. En F. Giraldo y F. Viviescas (Comps.), *Pensar la ciudad* (pp. 287-309). Tercer Mundo Editores.

Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. En M. Henao y J. Castro (Comps.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 139-207). Icfes, Colciencias y Socolpe.

Mendoza, W. o. p. (2018). *La pedagogía de la respuesta como modelo pedagógico*. Trabajo de investigación para el Posdoctorado en Educación, Ciencia e Interculturalidad. Universidad Santo Tomás.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Revista Nómadas*, *44*, 13-25.

Sedano, J. de J. o. p. (2017). *Hacia una pedagogía de la respuesta: Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*. Ediciones USTA.

Toro, B. (2010). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política de ciudadanos. En B. Toro y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 23-38). OEI.

Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La educación* superior *en el siglo XXI. Visión y acción*. Tomo I. Unesco.

Unesco. (2008). *Conferencia Internacional de Educación* (48 reunión). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás (2005). *Proyecto Investigativo Institucional (PROIN)*. Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás. (2010). *Modelo Educativo Pedagógico*. Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás. (2018). *Estatuto orgánico*. Universidad Santo Tomás.

PARTE II

PAZ Y EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

El reconocimiento del otro y la desnaturalización de la violencia como mecanismos de promoción de una cultura de paz

JULIANA MEJÍA QUINTANA

Introducción

En aras de aportar a la formación de una cultura de paz fundamentada en el reconocimiento de la mutua dignidad, en los principios de la democracia y en la agencia moral de los individuos, el presente texto da cuenta del resultado de dos investigaciones de mi autoría, cuyo objetivo fue responder a la pregunta sobre qué está en la base de la violencia y cómo contribuir a romper los ciclos cotidianos que reproducen dichas prácticas. La primera de las investigaciones fue: "Pedagogías de educación para la paz. Una mirada a las percepciones de violencia en niños y niñas de Ciudad Bolívar"[4]. La segunda, "Violencia, reconocimiento del otro e identidad. Una postura inspirada

4 Disponible en el repositorio de trabajos de grado de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Si bien ambas investigaciones culminaron hace algún tiempo, su aplicación no está restringida a un periodo específico; por el contrario, estos años me han permitido ponerlas en práctica y encontrar nuevos horizontes de aplicabilidad a la luz de referentes teórico-prácticos como la ética de la autenticidad y la vulnerabilidad, enfoques que desarrollaré en este texto.

en Hannah Arendt y Emmanuel Levinas", publicada en 2017 por la editorial de la Universidad del Rosario en el libro que lleva el mismo nombre.

Mi interés primordial es sugerir mecanismos desde los cuales se promuevan los ideales de justicia propios de una sociedad democrática, especialmente en contextos como el colombiano donde, dados los múltiples factores de vulnerabilidad, se vuelve compleja la educación para la paz. Cabe señalar, no obstante, que es justamente allí donde una adecuada gestión de las interacciones cotidianas puede modificar los horizontes culturales que perpetúan los círculos de violencia.

Entre los resultados de ambas investigaciones, desde los cuales se promueven los horizontes que aquí desarrollaré, se destacan que:

1. En la base de toda violencia subyace una falla en el ejercicio de reconocimiento del otro en cuanto que persona.

2. Existen tres elementos imprescindibles a la hora de generar currículos de educación para la paz, estos son: el cuestionamiento crítico de lo cotidiano (pensamiento crítico y agenciamiento moral), la educación en el asombro y la resolución asertiva de conflictos.

3. El uso de herramientas lúdicas desde la infancia genera mecanismos de transformación de la cotidianidad que pueden fortalecer el cambio social a largo plazo.

4. Los actos de violencia no solo afectan a la víctima, sino que también implican una afectación en la identidad del victimario.

La ampliación y problematización de estos resultados, a la luz de las aplicaciones posteriores a la finalización de cada investigación, es lo que presentaré en este texto.

Planteamiento del problema

La historia de la humanidad ha estado atravesada por luchas constantes y violencias estructurales cuyos rezagos han ido permeando las

bases culturales de las distintas comunidades, haciendo que perduren en el tiempo miedos y exclusiones que nos impiden reconocernos como iguales.

La pregunta que inspiró este trabajo fue ¿qué subyace en la base de toda violencia? Para dar luces a su respuesta, me valí de una indagación filosófica, y de la exploración de hechos o actitudes cotidianas que dan cuenta de las problemáticas ya mencionadas.

Relevancia de las pedagogías lúdicas y de la educación en la infancia para la construcción de una cultura de paz

El Estado colombiano, a través de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, señala que la educación para la paz debe ser concebida como

> Un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de 'desarme emocional'; de respeto por los derechos humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 6)

Con el fin de aportar a dicho ideal, y observando que muchos rincones de Colombia se caracterizan por círculos estructurales de pobreza, violencia y desigualdad, aun a pesar de los innumerables esfuerzos de la población, fundaciones y entidades estatales o gubernamentales para hacerle frente a dicha situación, esta investigación buscó hacer un análisis del contexto en el que viven niños y jóvenes de comunidades vulnerables en Colombia, para, a partir de la comprensión de sus lógicas de interacción, proponer maneras de usar o resignificar dichas lógicas en pro de la solución asertiva de conflictos y la construcción de paz.

En lo que respecta al procedimiento investigativo me valí de la etnometodología, una herramienta cuyo objetivo es poner de manifiesto las percepciones que las personas tienen de su entorno y cómo las configuran para forjar horizontes comunes de sentido (Coulon, 1998) en medio de las interacciones sociales cotidianas, usualmente fundamentadas en reglas tácitas. Hacer evidentes dichas reglas ayuda a comprender su funcionamiento (Garfinkel, 2006) y evaluar su contenido.

Con esto en mente, y centrándome en la niñez, realicé un trabajo de campo que incluyó entrevistas, observación participativa, desarrollo de pedagogías lúdicas y grupos focales para explorar el contexto y las reglas e interacciones que desarrollan los niños en sus entornos de socialización[5]. Para dicha exploración, rastreé las categorías de lenguaje[6], prácticas[7] y percepciones[8], y las analicé a la luz de la teoría del interaccionismo simbólico propuesta por Erving Goffman.

La educación en la infancia es una apuesta cuyos resultados se ven en el largo plazo, pero no podemos pensar solo en el futuro, ya que, sea cual sea la educación que reciben los niños en su familia, colegio y otros grupos de interacción, el contexto mismo en que se desenvuelven (su barrio, por ejemplo) permea las reglas tácitas que van asumiendo, de ahí que no se puedan dejar de lado las realidades ya latentes. Por

5 En este caso específico, la investigación se situó en el barrio Potosí de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá.

6 "Con el objetivo de dar cuenta de las 'circunstancias que rodean a una palabra, a una situación' [...] En ese sentido, se indagaron biografías, gestos, expresiones compartidas por los niños" (Mejía Quintana, 2016, p. 12).

7 "Entendidas como los 'métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días' [...] El objetivo es evaluar la reflexividad de los niños frente a la violencia: 'las actividades que presuponen y al mismo tiempo hacen observable la misma cosa'" (Mejía Quintana, 2016).

8 Con esta categoría, el objetivo era responder a "¿cómo se mantiene la cara en un conflicto? ¿Qué expectativas tienen los niños frente a los otros en distintas situaciones, juegos, descansos? ¿Qué normas establecen? ¿Reconoce claramente una autoridad? ¿Qué actitudes se dan cuando se trabajan directamente temas de violencia? ¿Existe una correlación entre la violencia y los entornos en los que pasa más tiempo?" (Mejía Quintana, 2016).

tal razón, es necesario un trabajo articulado con todo el entorno de socialización, especialmente cuando se trata de lugares vulnerables en términos de condiciones socioeconómicas difíciles, presencia de pandillas, grupos armados, entre otros.

En las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, de los demás y de su entorno, no solo influyen los mensajes directos que se tejen en las interacciones cotidianas, sino también aspectos simbólicos, como la disposición de los lugares, los referentes de autoridad que identifican, el uso que se le da a los espacios, entre otros factores.

Con base en dichas dinámicas tácitas, los sujetos asumen ciertos papeles esperados para mantener en pie la interacción. A esto Goffman lo denomina *la cara*, entendida como

> [...] un valor social positivo con el cual la persona se define a sí misma bajo la línea que —asume— los otros esperan en un contexto particular [...] Son esas reacciones —muchas veces inconscientes—, como las miradas, los silencios o los gestos, elementos que llenan de sentido nuestras interacciones cotidianas, las relaciones personales que se dan entre sujetos y todos los hechos que nos hacen asumir determinados roles frente a otros y seguir ciertas pautas de conducta para mantener la interacción andando. *Mantener la cara* sería ese ejercicio sin el cual la interacción no sería posible. (Mejía Quintana, 2016, p. 54)

Al ser la interacción cotidiana el medio natural de socialización, incluir intencionalidades específicas en el análisis consciente de nuestras interacciones ayuda a desnaturalizar hechos que se dan por sentados y que pueden perpetuar violencias simbólicas. Para ello, y teniendo en cuenta que el juego es uno de los principales medios de socialización en la niñez, las pedagogías lúdicas se convierten en herramientas clave para ayudar a la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, dichas pedagogías no son una herramienta que en sí misma cumpla con este ideal, sino que tienen que estar diseñadas con el fin de promover la empatía, el cuidado de la mutua vulnerabilidad y el asombro, rasgos imprescindibles de la naturaleza humana como mostraré en el siguiente apartado del presente texto.

Dentro de esos rasgos propios de nuestra naturaleza humana está la política, el ser social que delinea identidades propias y colectivas. Pero por más que estos sean rasgos propios del ser humano, la manera como se constituyen es muy variable y, de hecho, en múltiples ocasiones entran en tensión cosmovisiones frente a cómo vivir en sociedad.

Es necesario poner esas cosmovisiones sobre la mesa a la hora de diseñar pedagogías lúdicas como herramientas de construcción de una cultura de paz, toda vez que es ese reconocimiento del otro que es distinto a mí lo que permite la efectiva socialización. En palabra de George Herbert Mead, “la persona que es capaz de mantenerse en la comunidad es reconocida en esta, en la medida en que reconoce a los otros” (1973, p. 221). En términos de interacción, y siguiendo a Mead, este ejercicio constituye la formación de *otro generalizado*, que no es más que la conciencia del papel social que desempeñamos y cómo el papel de cada otra persona nos constituye:

> El individuo humano es un *self*, solo en la medida en que toma la actitud de otro hacia sí mismo. En la medida en que esta actitud es la de cierto número de otros, y en la medida en que él puede adoptar las actitudes organizadas de cierto número de otros que están cooperando en una actividad común, toma las actitudes del grupo hacia sí mismo, y, al tomar esa o esas actitudes, está definiendoel objeto del grupo, aquello que define y controla la respuesta. (Mead, 1991, pp. 183-184).

Con todo esto, lo que vemos es la importancia del reconocimiento del otro, no desde unas lógicas individualistas, sino desde una apertura que cuestione lo que se da por sentado y que apunte a la empatía como punto de partida. Sobre esto versará el siguiente apartado.

El reconocimiento del otro como fuente de no violencia y estructura de la identidad

La pregunta que inspiró esta segunda investigación es sin duda ampliamente debatida: ¿por qué el ser humano es capaz de cometer actos

tan violentos como los que se han visto a lo largo de la historia y qué puede estar en la base de esas violencias?

En el apartado anterior ya sugería algunas respuestas al respecto, pero en esta ocasión, para dar más luces frente a la pregunta, me quise basar en dos autores que comparten algo en común: pensaron el problema del mal y de la violencia desde su propia identidad siendo judíos en medio de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. Hablo de Hannah Arendt (judía alemana) y Emmanuel Levinas (judío lituano).

Si bien las aproximaciones de ambos autores al problema son muy distintas y no dialogan directamente entre sí, las encuentro complementarias; leerlas juntas dio lugar a la tesis que aquí defiendo, esto es, que toda violencia tiene como fundamento o en su origen una falta de reconocimiento del otro. Es decir, cuando dejamos de reconocer en el otro a una persona, con todo lo que eso implica: dignidad, vulnerabilidad, libertad, autonomía, etc. Entonces, fácilmente podemos instrumentalizar al otro, volverlo un medio para alcanzar fines egoístas, ignorarlo, ser indiferentes y, lo peor de todo, si se normalizan estas actitudes, ellas terminan siendo violencias no cuestionadas.

Es preciso iniciar por definir el concepto de violencia. Para Hannah Arendt (2005), la violencia tiene que ver con interferir en la capacidad de la acción libre del otro. Irrumpir en la acción del otro no solo afecta a la víctima directa, sino también a la sociedad en general, porque lo político, el estar con otros, es una conjunción de múltiples acciones, como bien lo dice Zapata a propósito de Arendt, "Toda violencia hace a la humanidad superflua en la medida en que despotencializa no solo la libertad, sino la capacidad insospechada de la misma acción humana" (2006, p. 506)

Como ya mencioné, para que podamos vivir en comunidad necesitamos que cada persona sea reconocida como igual, pero al mismo tiempo se debe reconocer la diferencia. A esto Arendt lo denomina *pluralidad:*

> [...] si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. (Arendt, 2005, p. 205)

La indiferencia y la estigmatización son dos de las manifestaciones más cotidianas y naturalizadas de violencia contra dicha pluralidad.

Esto da paso al análisis de la tesis que propone Levinas con relación a la violencia. Para él, esta consiste en no responsabilizarnos del otro, en ser indiferentes. La ética que plantea Levinas es muy exigente: nos invita a

> […] salir de nosotros mismos para suplir la exigencia del otro, lo cual implica un desapego del yo […] el reconocimiento [se entiende así] como una necesidad de acción y no solo como una reacción por parte de quien no es reconocido. (Mejía Quintana, 2016, p.18)

Lo anterior es, según el autor lituano, una responsabilidad infinita de la que cada persona debe hacerse cargo: escuchar al otro, preocuparse por su cuidado. Cabe preguntarse ¿qué implicaciones políticas e individuales tiene esto?

En el plano individual, el ejercicio del reconocimiento del otro es clave para no caer en violencias cotidianas, es indispensable para crear lazos sociales, porque la identidad misma de cada uno de nosotros se enmarca en una historia que se ha ido forjando con las acciones de quienes nos preceden, no aisladamente. En ese orden de ideas, quien no reconoce al otro termina negando parte de su propia identidad, cuyo referente es justamente el otro. Así lo expresa Axel Honneth, cuando afirma que

> […] si yo no reconozco al otro en la interacción como un determinado tipo de persona, tampoco puedo verme reconocido como tal tipo de persona en mis reacciones, porque a él precisamente debo concederle las cualidades y facultades en que quiero ser confirmado por él. (1997, p. 53)[9]

Esta doble afectación se evidencia más vivamente en los actos de violencia. Un ejemplo al respecto lo encontramos en la afirmación de Hannah Arendt de que el acto máximo de negación del otro se da en la violencia del asesinato:

---

9 A esto mismo hacía referencia en el apartado anterior al traer a colación las teorías del interaccionismo simbólico.

> El asesino deja un cadáver tras de sí y no pretende que su víctima no haya existido nunca; si borra todos los rastros, son los de su propia identidad, y no los del recuerdo y del dolor de las personas que amaban a la víctima, destruye una vida, pero no destruye el hecho de la misma existencia. (Arendt, 1999, p. 658)

Esa imposibilidad de destruir por completo a la víctima es lo que Levinas llama *infinitud*, una imposibilidad de abarcar al otro, de reducirlo, que debe ser acogida y entendida como una llamada al cuidado:

> [...] lo infinito en el rostro no aparece como una representación. Cuestiona mi libertad [...] Pero este descubrimiento no es un derivado del saber acerca de sí. Es por entero heteronomía. Ante el rostro, siempre exijo más de mí mismo; más respondo al rostro y más aumentan las exigencias. Ese movimiento es más fundamental que la libertad de la representación de sí. (Levinas, 2006, p. 256)

Siguiendo la cita, se evidencia una exigencia que trasciende nuestra propia libertad, pero que parte de ella. Solo el ser humano en cuanto libre puede donarse hacia la acogida del otro; no hacerlo pone en riesgo la propia identidad, de ahí que, como afirmo en la introducción, un acto de violencia no solo afecta a la víctima, quien es sin duda quien padece injustamente, sino también al victimario, que, al hacer un mal uso de su libertad, coarta el ejercicio del mutuo reconocimiento, esencial para la configuración de la identidad personal, una fundamentada en el ser social y político, y no en el individualismo egoísta.

En aras de explicar y ejemplificar la tesis recién expuesta, en la investigación que aquí recojo rastreé testimonios de víctimas y victimarios de la violencia en Colombia para analizar la descripción y afectación de distintos actos de violencia en ambas partes[10]. La metodología consistió en centrarme en los hechos ocurridos y en los sufrimientos narrados sin tener en cuenta el autor de cada uno. Esto permitió centrar la mirada en los hechos ocurridos que resultaron siendo muy similares, más allá de las justificaciones ideológicas que los motivaban.

10 Para la lectura y análisis de dichos testimonios, véase el capítulo 3 de Mejía Quintana (2017).

> La afectación de la identidad de víctima, victimario y espectador en medio de un acto de violencia es mutua. El agresor mediante sus actos se niega la oportunidad de reconocer al otro, pero no se da cuenta de que así se está negando a sí mismo, la violencia invierte sus términos contra quien la hace prevalecer, porque aun con el asesinato, el victimario no es dueño de su víctima, pero sí carga en sí mismo con la huella de aquel a quien asesinó. (Mejía Quintana, 2017, p. 74)

Lo anterior no niega que la víctima es quien sufre una injusticia, sino que pone la mirada también en el victimario que, al ejercer violencia, debilita su naturaleza humana, se aleja de la esencia propia del ser persona, y eso pone en riesgo su identidad (no en el sentido de quien afirma ser, sino en aquello que lo constituye como persona). Esto no se da únicamente en los casos extremos de asesinato o crímenes de lesa humanidad, sino incluso en las relaciones más cotidianas, porque es allí donde se forjan los sentidos compartidos de respeto y comunidad que se pueden potenciar o tergiversar a lo largo de la vida.

Podríamos preguntar aquí qué es eso que nos constituye como personas, porque de eso depende el efectivo ejercicio del reconocimiento. Como ya dije, solo el ser humano en cuanto libre puede reconocer al otro. Pero no basta con poseer esa facultad de la libertad o la consiguiente autonomía; antes bien, se requiere ejercer lo que Hannah Arendt denominó *capacidad de juicio*: aplicar correctamente esa autonomía para no ser un *hombre de masas*[11] que desdibuja su identidad a merced del colectivo o de una autoridad (Arendt, 2003).

Vale la pena aclarar que, aun cuando sean las personas autónomas y racionales las que pueden ejercer ese reconocimiento, esto no significa que sean las únicas que deben ser reconocidas, porque otra parte fundamental de nuestra naturaleza humana radica en nuestra

11 A este concepto llega Hannah Arendt en el análisis que hace del juicio llevado a cabo en Israel en contra del funcionario nazi Adolf Eichmann, en quien encuentra una personificación de ese "hombre de masas", alguien que no es capaz de pensar por sí mismo, no hace un juicio autónomo sobre sus acciones, sino que delega su autonomía en terceros, con lo cual banaliza actos de violencia en términos de "ordenes por cumplir".

vulnerabilidad (ejemplo de ello lo encontramos en los niños, bebés, personas con discapacidad, adultos mayores, etc.).

Es justamente con los más vulnerables con quienes aprendemos a ser empáticos; esa condición de vulnerabilidad y sufrimiento nos ayuda a ponernos en los zapatos del otro porque invita al cuidado, nos conduce a no solo evitar el mal, sino a hacer el bien. Sobre esto versará el siguiente apartado, luego de situar unas conclusiones previas de lo recogido frente a estas dos investigaciones.

Resultados preliminares de las investigaciones previamente descritas

En lo abordado hasta aquí, a la luz de las dos investigaciones recogidas, se destacan los siguientes resultados:

Solo en un escenario político que permita la *pluralidad* (Arendt, 2005) tiene lugar la acción del ser humano necesaria para construir comunidad.

Hacer daño a otro (sea desde la indiferencia, desde la falta de cuidado, desde la agresión física o psicológica) no solo daña a la víctima, sino que también lastima a quien realiza el acto violento o se abstiene de hacer una buena acción, porque al hacerlo está dejando de reconocer al otro, y ese reconocimiento es lo que da cabida a la construcción de nuestra propia identidad y de la historia que globalmente vamos construyendo como sociedad.

Partir de los modos naturales de socialización (como el juego en la infancia) ayuda a fomentar la empatía, porque invita a salir del egoísmo. Una forma de hacerlo es articular las pedagogías lúdicas y el arte en las propuestas de educación para la paz desde dinámicas de trabajo en equipo, escucha activa y juego de roles, apuntando siempre a la educación de capacidades morales, asombro, autonomía y pensamiento crítico.

> Una educación para la paz, en ese sentido, es aquella que, por un lado, logra hacer evidentes las creencias que —desde esos distintos escenarios— legitiman la agresión y, por otro lado, ayuda a trasformar las percepciones frente [a] qué es bueno, qué es malo, qué

> es justo. Esto se logra partiendo de una concepción de la persona (iniciando con esta educación desde la infancia) como sujeto autónomo y reflexivo capaz de dar cuenta de lo que hace. No obstante, en entornos permeados por la violencia cotidiana, los niños siguen siendo escépticos ante el cambio debido a las constantes luchas que se ven obligados a enfrentar en aras de construir una comunidad más pacífica. (Mejía Quintana, 2016, p. 73)

De ahí la importancia de mostrar, desde la infancia, caminos alternativos de solución de conflictos y de proyectos de vida en los que se busque un liderazgo transformador que tienda a romper los ciclos en los que se encuentran inmersos.

Con el fin de profundizar en estos resultados, presentaré a continuación otras miradas que han ido enriqueciendo el estudio de la violencia cotidiana y cultural, y sugeriré, a partir de allí, distintas formas de apropiarse de la construcción de la cultura de paz como una responsabilidad de todos y cada uno de nosotros.

Desnaturalizar las violencias para apropiarnos del cuidado mutuo

Partiendo de los resultados anteriores, se hace tangible la necesidad de desnaturalizar las violencias, sean estas culturales, estructurales o cotidianas. Me gustaría establecer y desarrollar algunos ejes desde los cuales considero que se han naturalizado dichas violencias: a) por problemas estructurales, entre los que se enmarca el no cuestionamiento de ciertos referentes culturales, b) porque caemos en la *banalidad del mal* o c) por ceder a la desconexión moral. Miremos cada uno de ellos.

Naturalizaciones estructurales y culturales de las violencias

Para abordar la naturalización de violencias estructurales y culturales, empezaré por acudir a la evaluación que hace Charles Taylor de dos males de nuestro tiempo: la razón instrumental y el relativismo. Volveré sobre cada uno más adelante. Pero antes debo señalar que la

razón de escoger a Taylor como referente para este apartado se sustenta en que su filosofía es sin duda una apuesta política por el reconocimiento del otro.

El desarrollo de la propuesta de Taylor parte de aceptar lo que hace a cada persona auténtica. Para entender lo que ello implica se deben evitar dos posibles extremos: reducir la autenticidad a un subjetivismo (es decir, afirmar que *ser auténtico* es ser como quiero ser, sin más) o extrapolar dicha noción a un igualitarismo (es decir, pensar que lo auténticamente humano es algo que hace que dejemos de lado las diferencias que nos caracterizan).

La ética de la autenticidad requiere estudiar la esencia propia del ser humano y cómo esta se personifica en cada uno, lo cual está siempre situado, requiere de contexto, de cómo desde cada cultura, grupo, etc., significamos el mundo. Esta aproximación podría llevarnos a pensar que la autenticidad —al depender de los modos en que cada uno, desde su cultura, sociedad, etc., le da sentido y significado al mundo— sugiere un relativismo. Sin duda cada persona y contexto dan lugar a concepciones distintas de la verdad. Pero la tesis de Taylor apunta a defender que, aun cuando debemos reconocer y valorar todas esas diferencias, el relativismo es lo opuesto a la autenticidad.

Para entender dicha tesis, sugiero atender a la declaración de los derechos humanos, ese acuerdo al parecer universal destinado a defender la lucha por el respeto de la dignidad, la igualdad y la tolerancia. La pregunta es ¿en qué se fundamenta?, ¿qué implica decir que somos iguales?, ¿cómo hacemos valer esos derechos sin dejar de respetar las diferencias religiosas, políticas, cultures, etc.?

La respuesta de Taylor apunta a que los derechos deben ser otorgados a partir del reconocimiento del valor de aquella persona a la que se le adscribe el derecho; en otras palabras, requiere tener en cuenta la identidad de cada uno en cuanto persona. Reitero que lo anterior no significa apuntar a una serie de caprichos individuales, sino a considerar la dignidad y libertad propias del ser humano.

Ahora bien, esa identidad personal no es algo que se construya aisladamente, sino que depende —como se apuntó con la tesis de George Herbert Mead— de todo el entorno de socialización (desde el más próximo que es la familia, hasta otros más externos).

> El conocimiento que se forman los sujetos de su entorno y las formas de actuar en él no es un conocimiento netamente privado, sino que se construye socialmente […] Si bien cada individuo ve el mundo de una manera particular, la comunidad en la que cada uno está situado brinda elementos de interpretación compartidos que facilitan la interacción, y estos son aprendidos en su mayoría en la infancia (cómo responder a un saludo, cómo reaccionar ante un conflicto, qué palabras usar al referirse a los demás). (Mejía Quintana, 2016, p. 30)

Para que la identidad personal sea reconocida desde los distintos entornos de socialización, esta no puede ser completamente relativa. Si para cada persona el hecho de ser filósofa, por ejemplo, es algo con sentidos totalmente diferentes, no podríamos siquiera comunicarnos al respecto; así pues, requerimos de un sentido compartido que permita identificar "ser filósofa" con una profesión, pasión, disciplina, etc. A partir de ahí es que Taylor (1994) va a fundamentar lo que denomina *horizontes de sentido*. El reconocimiento pasa entonces por un proceso de diálogo que es en sí mismo una acción; es "la puesta en escena de la persona a través del discurso" (Arendt, 2005) y se fundamenta —diría Judith Butler— en la pregunta *¿quién eres tú*?[12].

Negarse a contestar o a formular dicha pregunta es lo que impulsa la violencia de la indiferencia y del relativismo. Cuando nos paramos solo desde un punto de vista que no se ha puesto en cuestión, sino que se da por sentado sin más, estamos negando al otro. Es eso lo que ha derivado en monólogos que por tanto tiempo se han ejercido desde los lenguajes machistas, racistas, clasistas, entre otras narrativas que se traducen en prácticas de exclusión o violencia.

Contrario a ello está la exigencia de reconocer la dignidad de la persona más allá de sus etiquetas, más allá de su región, creencias, etc. No porque eso no importe, sino porque la diferencia puede ser un

12 "[…] la pregunta principal para el reconocimiento carece de rodeos y se dirige al otro: '¿Quién eres?'. Y supone que tenemos frente a nosotros a otro a quien no conocemos y no podemos aprehender del todo" (Butler, 2009, p. 48).

elemento constitutivo de los seres humanos, pero no la razón de una discriminación. Ahí es donde deberían encontrar fundamento los derechos humanos.

Lo que nos hace iguales, como ya hemos dicho, no es el hecho de que todos seamos diferentes, sino que

> Reconocer la diferencia, significa reconocer igual valor a modos diferentes de ser […] [Pero] por encima de la diferencia existen ciertas propiedades, comunes o complementarias, que tienen cierto valor: [somos] seres capaces de razón, de amor, de memoria o de reconocimiento dialógico. (Taylor, 1994, pp.85-86)

Volviendo a los horizontes de sentido, para comprender el modo en que algo toma el carácter de significativo, es necesario romper —dentro de esos lenguajes excluyentes— con lo que Taylor identificó como dos de los males de nuestro tiempo:

La razón instrumental y el individualismo

> Vivimos en un mundo en el que las personas tienen derecho a elegir por sí mismas su propia regla de vida, a decidir a conciencia qué convicciones desean adoptar, a determinar la configuración de sus vidas con una completa variedad de formas sobre las que sus antepasados no tenían control. (Taylor, 1994, p. 38)

Esto sin duda es un gran avance de nuestro siglo, el problema está cuando haciendo uso de estas libertades y derechos se cae en el individualismo.

Cuando nos enfrentamos con una sociedad fragmentada por la violencia, el reconocimiento —incluso individual— se hace más difícil, porque no se comparten horizontes de sentido. A decir de Taylor,

> Esta falta de identificación puede reflejar una visión atomista, de acuerdo con la cual las personas acaben considerando a su sociedad en términos puramente instrumentales. Pero también ayuda a arraigar al atomismo, porque la ausencia de una eficaz acción común hace que las personas se vuelvan contra sí mismas. (Taylor, 1994, pp. 142-143)

La fragmentación obstaculiza la formación de propósitos comunes, más aún cuando, desde el discurso institucional y cotidiano, se dividen personas o grupos como merecedoras de reconocimiento frente a otros que no. Un ejemplo lo encontramos en los *etiquetados eufemísticos* (Bandura, 1999) que llevan a enmarcar posiciones ideológicas en etiquetas que en sí mismas enmarcan prejuicios: "los amigos y enemigos de la paz", "mamertos y fachos", lenguajes propios de lo que Taylor denomina *primacía de la razón instrumental*, toda vez que se está usando al otro como un medio para prevalecer los intereses individuales.

El relativismo blando

Consiste en afirmar que

> [...] las cosas no tienen significación en sí mismas sino porque las personas así lo creen, como si pudieran determinar qué es significativo, bien por decisión propia, bien quizá solo porque así lo piensan. Esto sería algo disparatado. No podríamos decidir simplemente que la acción más significativa consiste en chapotear con los pies en barro tibio. Sin una explicación especial, no se trataría de una pretensión inteligible [...] El que tengamos cierta impresión de las cosas nunca puede constituir base suficiente para respetar nuestra posición, porque nuestra impresión no puede *determinar* lo que es significativo. El relativismo blando se autodestruye. Las cosas adquieren importancia contra un fondo de inteligibilidad. (Taylor, 1994, p. 72)

Frente a la cita anterior, se infiere que debemos ir más allá de las consideraciones individuales, ya que solo puede defenderse como significativo aquello que encuentra más de una visión que lo avale y que, para ser avalado, no puede ir en contra de lo que nos hace humanos.

Por eso, cualquier discurso monológico (es decir, planteado como si el yo fuera lo único que le da verdad y desde ahí se vuelve excluyente) no vale como discurso. Se trata de un discurso violento en cuanto elimina al otro como interlocutor válido o lo enuncia en términos negativos, le impide configurar significativamente su propia identidad.

"Descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente, sino que la negocio por medio del diálogo" (Taylor, 1994, p. 81). Si me niego a ese diálogo, porque excluyo al otro, también me estoy negando a mí.

Cuando pedimos no caer en discursos excluyentes y violentos, no debemos caer en el otro extremo de tolerar cualquier discurso solo porque alguien lo está enunciando. Se requiere siempre una evaluación crítica del discurso propio y ajeno. Al respecto, dice Taylor:

> La imparcialidad no tiene por qué entenderse como ceguera o desinterés, sino que puede ser la necesaria distancia reflexiva ante las propias creencias una vez que se percibe la verdad de creencias diversas, una vez que se les reconoce a los sujetos que las sostienen su dignidad. (Taylor, 1994, p. 33)

Muchas veces este reconocimiento entra en tensión con la búsqueda de hacer valer mis propias creencias e intereses, de ahí que se acuda al relativismo para afirmar que algo, al ser valioso y verdadero para mí, debe ser respetado como tal; pero esto no puede escapar a horizontes de sentido comunes, a poner en cuestión con los demás qué es aquello que debe ser tenido por valioso. Así, continúa Taylor:

> [...] la autoelección como ideal tiene sentido solo porque ciertas *cuestiones* son más significativas que otras [...] Y qué cuestiones son las significativas no es cosa que *yo* determine. Si fuera yo quien lo decidiera, ninguna cuestión sería significativa. Pero en ese caso el ideal mismo de la autoelección *como ideal moral* sería imposible. De modo que el ideal de la autoelección supone que hay *otras* cuestiones significativas más allá de la elección de uno mismo. (Taylor, 1994, p. 75)

Es ahí donde se hace necesario el diálogo no monológico, puesto que solo así es posible crear sentidos compartidos de aquello que valoramos en cuanto humanos y, una vez valorado como tal (piénsese en la vida), pasa a ser un bien que se protege y un elemento que puede ser instrumentalizado.

Hasta aquí he desarrollado dos principios:

1. La identidad como construida desde el mutuo reconocimiento.

2. La necesidad de configurar horizontes de sentido comunes.

La hipótesis que sostengo es que esos dos principios permitirían responder a los dos problemas enunciados por Taylor: el individualismo y el relativismo que se expresa en violencias culturales y cotidianas, bien sea desde el lenguaje (discriminación) o desde acciones de indiferencia.

Como dije al iniciar este apartado, podríamos describir la filosofía de Charles Taylor como una apuesta política por el reconocimiento del otro. Ahora bien, quisiera explorar a continuación dos tesis que permiten analizar otros elementos que se encuentran en la base de esa falta de reconocimiento del otro: la tesis de la banalidad del mal (Arendt, 2003) y la teoría de la desconexión moral (Bandura, 1999).

La tesis de la banalidad del mal

Hannah Arendt, al asistir como corresponsal de la revista *New Yorker* al juicio en Jerusalén contra Adolf Eichmann (el funcionario nazi encargado de organizar la logística de los trenes que transportaban judíos a los campos de concentración), se sorprendió de las respuestas de este a las acusaciones en su contra. Eichmann siempre defendió que no se sentía culpable de sus acciones, porque, aun cuando sabía lo que sucedía en los campos de exterminio y, en ese sentido, el destino que tendrían las personas que iban en los trenes que él enviaba, nunca mató a ningún judío en persona, consideraba que era cruel lo que ocurría en los campos, pero de su parte solo se dedicaba a cumplir órdenes (Arendt, 2003, p. 18).

Hannah Arendt describió estas respuestas como una manera de banalizar el mal, es decir, dejar de normalizar un acto moralmente incorrecto, simplemente porque no se hace un juicio autónomo frente a este. Parte de esa renuncia al juicio se debe a que, al ser un engranaje de una máquina (en este caso, un sistema autoritario y burocrático), se desdibuja la responsabilidad individual que se tiene frente a las acciones que resultan del colectivo.

La filósofa alemana exhorta a asumir siempre la capacidad de juicio que es propia de toda persona. En su opinión, renunciar a esa capacidad no nos exculpa de los actos cometidos; por elcontrario, no

usarla es en sí mismo un hecho reprochable, porque conduce a banalizar el mal, a dejar de evaluar las implicaciones de nuestras acciones en el mundo, la manera en la que nuestro papel social, laboral, etc., tiene consecuencias en el otro.

Lo que más llama la atención de esta tesis, y de la que mostraré a continuación, es que no es una explicación de actos de violencia o de actos criminales cometidos por personas que intencionalmente quieren hacer daño a otro, o que tienen ciertas características psiquiátricas que les impiden reconocer al otro, sino que son acciones que podemos cometer cualquiera de nosotros: el padre de familia, el trabajador ejemplar, el amigo, etc., simplemente personas dispuestas a cumplir una orden sin cuestionar su contenido o a excusarse arrogando sus culpas a terceros (al grupo, la autoridad, el desconocimiento de las posibles consecuencias de la acción). En palabras de Arendt,

> Lo más grave, en el caso de Eichmann, era precisamente que hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron pervertidos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales. Desde el punto de vista de nuestras instituciones jurídicas y de nuestros criterios morales, esta normalidad resultaba mucho más terrorífica que todas las atrocidades juntas, por cuanto implicaba que este nuevo tipo de delincuente —tal como los acusados y sus defensores dijeron hasta la saciedad en Nuremberg—, que en realidad merece la calificación de *hostis humani generis*[13], comete sus delitos en circunstancias que casi le impiden saber o intuir que realiza actos de maldad. (Arendt, 2003, p. 165)

Como vemos, lo que se hace es acudir a excusas que ayudan a valorar la acción como correcta. Esto se debe, siguiendo el análisis de Albert Bandura, a una desconexión que hacemos entre nuestra acción y la manera de valorar dicha acción como correcta o incorrecta. Así pues, solo una vez que he valorado una acción como correcta o al menos como no-dañina, puedo ejercerla sin poner en tela de juicio mi agencia moral. A esto se le denomina *teoría de la desconexión moral*.

13 "El enemigo de la raza humana".

La teoría de la desconexión moral

El psicólogo Albert Bandura ha desarrollado investigaciones concernientes a las etapas del desarrollo de la agencia moral, así como estudios de caso en el ámbito militar y educativo, por poner dos ejemplos. Afirma que "el ejercicio de la agencia moral tiene aspectos duales: inhibidor y proactivo. La forma inhibitoria se manifiesta en el poder de abstenerse de comportarse de manera inhumana. La forma proactiva de moralidad es expresada en poder comportarse humanamente" (Bandura, 1999, p. 2)[14]. Ser proactivo en términos morales implica responder a nuestras convicciones y principios frente a lo que consideramos justo, aun cuando velar por ello implique algún costo personal.

Uno de los elementos que muestra cómo autoevaluamos nuestras acciones tiene que ver con el sentimiento de culpa que se genera al hacer algo incorrecto o al dejar de hacer algo correcto. Como vimos con la tesis de la *banalidad del mal*, no sentir culpa por una mala acción es síntoma de no estar ejerciendo correctamente el juicio autónomo.

También suele pasar que decidimos modificar o tergiversar nuestras convicciones en pro de beneficios personales (de ahí que —como vimos con Taylor— el individualismo y la razón instrumental sean problemáticos para el buen ejercicio del reconocimiento). Ocurre también que separamos la acción realizada de la agencia que ejercimos en ella; en palabras de Bandura, "la activación y desconexión selectiva del control personal permite diferentes tipos de conducta de personas con las mismas normas morales en diferentes circunstancias" (1999, p. 3). Lo anterior se debe al juicio que cada individuo hace frente a la acción que va a realizar y cómo dicha acción manifiesta algo de sí mismo. Así, para evitar la autosanción, la desconexión moral implica que la propia conducta no sea evaluada como inmoral. Esto se manifiesta usualmente en tres escenarios: 1) cuando se minimiza la agencia que tenemos en la acción y esto disminuye el papel que creemos tener en el daño causado, 2) cuando no vemos o minimizamos las consecuencias que se derivan de las acciones a realizar y 3) cuando las víctimas

14 En adelante, las traducciones del texto de Bandura son propias.

de las malas acciones son deshumanizadas o puestas como culpables del daño que están recibiendo (Bandura, 1999, p. 4).

El problema aumenta cuando esta desconexión no solo es individual, sino que también es avalada por el colectivo. Por ejemplo, si yo justifico agredir a otro en venganza de un mal que me realizó, justificándome en que "se lo merece" y mi grupo de amigos alienta dicha acción e incluso participa en ella[15], entonces es más difícil que me dé cuenta de que es una mala acción, porque no solo carece de auto sanción, sino también de sanción social.

Al respecto Bandura concluye:

> Los sistemas sociopolíticos monolíticos que ejercen un control estricto sobre los sistemas institucionales y de comunicaciones pueden ejercer un mayor poder de desconexión moral que los sistemas pluralistas que representan diversas perspectivas, intereses y preocupaciones. La diversidad política y la protección institucional de la disidencia permiten cuestionar acciones morales sospechosas. El escepticismo saludable hacia las pretensiones morales puede ayudar a frenar el uso indebido de la moral con fines inhumanos. (Bandura, 1999, p. 18)

En ese orden de ideas, la configuración de la agencia moral pasa por el uso autónomo de nuestra capacidad de juicio, la cual se desarrolla de mejor manera en sociedades democráticas, que cuidan y respetan la pluralidad. Para ello, es menester también reconocer nuestra mutua vulnerabilidad y hacernos cargo de ella. Sobre esto versará el siguiente apartado.

Cuidar la vulnerabilidad para construir una cultura de paz

Habiendo mostrado cómo caemos social e individualmente en la naturalización de la violencia, me centraré en la propuesta de la vulnerabilidad

15 Aquí operan dos mecanismos de desconexión moral: atribución de culpa, difusión de la responsabilidad.

como una facultad que favorece la empatía y el autoconocimiento, porque ayuda a conectarnos moralmente. Tras la noción del cuidado de la mutua vulnerabilidad está el objetivo de hacerle frente a la fragmentación social de la que habla Charles Taylor, para quien

> [...] una sociedad fragmentada es aquella cuyos miembros encuentran cada vez más difícil identificarse con su sociedad política como comunidad. Esta falta de identificación puede reflejar una visión atomista, de acuerdo con la cual las personas acaben considerando a su sociedad en términos puramente instrumentales [...] además la ausencia de una eficaz acción común hace que las personas se vuelvan contra sí mismas. (Taylor, 1994, pp. 142-143)

Este análisis conduce a la necesidad de consolidar lazos sociales fuertes que no instrumentalicen al otro, sino que lo cuiden como un fin en sí mismo. De ahí que la propuesta en este último apartado, con el fin de evitar la desconexión moral, sea valorar la vulnerabilidad, trabajar la empatía y promover ejercicios de cuidado.

El ejercicio de empatía parece fácil con aquellos a quienes amamos y conocemos; no obstante, el reto está en fomentarla con quienes no vemos, con quienes son más distantes de nuestro núcleo de socialización o afinidades ideológicas. En esos casos, cuesta reconocer la mutua vulnerabilidad y suele suceder que exigimos ser reconocidos antes que dar reconocimiento.

Para facilitar la empatía con todo otro, un enfoque que ha tomado fuerza desde las filosofías personalistas como la de Martin Buber (1949) y Karol Wojtyła, y desde éticas como la de Emmanuel Levinas (2000, 2001), es partir del cuidado del otro en cuanto vulnerable, de reconocer que uno de los rasgos que nos constituye como personas es esa vulnerabilidad que requiere de cuidado:

> Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión. Pero lo que resulta decisivo es que, según una antropología de la vulnerabilidad, no existe posibilidad de superar este estadio de dependencia. Somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos,

> contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo. (Mélich, 2014, p. 314)

Así como existe la necesidad de cuidado en doble vía, también existe la doble fragilidad: podemos dañar al otro y el otro nos puede dañar, y esto sucede cuando se intenta hacer una reducción del otro como alguien a quien interpreto desde mi posición, lo intento reducir a lo que significa para mí y no considero que vale y es en sí mismo. Al respecto, afirma Levinas:

> [...] el otro, en su rostro vulnerable, no es una proyección de mí, sino todo lo contrario, es lo que resquebraja todas mis proyecciones, todas mis intenciones, todos mis proyectos. Esta ruptura es instaurativa, es la que instaura la ética, la respuesta ética. (Mélich, 2014, p. 321)

Así pues, una ética del cuidado parte de asumir la tarea mutua del cuidado como una responsabilidad que atañe a cada uno y que, a diferencia de la simpatía, no intenta solo comprender al otro, sino también ponerse en sus zapatos. A esto ayudan, como mostré en el primer apartado, las pedagogías lúdicas. Si estas se trabajan desde la infancia con la intencionalidad de desnaturalizar las violencias, solucionar conflictos y fomentar la empatía, se logra pasar del juego (*play*) al juego organizado (*game*) (Mead, 1991, p. 179), es decir, de un papel de imitación a uno de asumir conscientemente los papeles de los demás para así generar uno propio. En el *game*

> [...] hay un procedimiento regulado y reglas. El niño debe no solo adoptar el rol del otro, como lo hace en el juego, sino que debe asumir los varios roles de todos los partícipes en el juego organizado y gobernar su acción en consecuencia. (Mead, 1991, p. 180)

Esto ayuda a interiorizarse como parte de un todo y a entender cómo la acción de cada uno configura el bienestar o éxito del grupo. Así mismo, la ética del cuidado se sustenta en ponerse en el lugar del otro, no solo para leerlo desde el punto de vista individual, sino para configurar

acciones que, al favorecer el bienestar de cada uno, contribuyan al bienestar social.

Conclusiones

En Colombia, como en muchos otros lugares del mundo, hemos fallado muchas veces en el ejercicio del reconocimiento del otro. Nos hemos sustentado en discursos que dividen “amigos y enemigos” según las posturas políticas, ideológicas, económicas y desde los cuales se configuran prejuicios que fragmentan la sociedad.

Así mismo, la memoria histórica se ve permeada por una constante búsqueda de culpables, más que por una preocupación por las causas de las violencias culturales, sociales y políticas que nos rodean.

En este texto, presenté dos investigaciones ya culminadas y algunas reflexiones posteriores que sugieren una serie de herramientas para que, a partir de reconocer lo que nos hace iguales como personas (como nuestra vulnerabilidad), podamos emprender un cambio social en los ámbitos micro y macro, el cual cuestione las violencias naturalizadas, fomente la empatía y el cuidado, y fortalezca la pluralidad propia de las sociedades democráticas.

Un punto importante en esta búsqueda es fortalecer lazos sociales como fuentes de la identidad personal, en otras palabras, reconocer que sin el otro es imposible constituir una identidad individual.

Para fortalecer esos lazos se requiere, siguiendo la tesis de Charles Taylor, tener *horizontes de sentido comunes*, lenguajes y significados compartidos con todos, que no parta de etiquetas externas y relativas, sino de universales tales como el cuidado de la vida o el respeto de la diferencia.

Cuando quien nos habla es alguien significativo para nosotros, ese mensaje adquiere más valor y se interioriza más fácilmente. Por eso una de las apuestas éticas de Taylor es fomentar lazos sociales más firmes, menos efímeros, y fomentar el reconocimiento del otro como alguien que puede ser significante para el sujeto. Este ejercicio puede contribuir en gran medida a forjar comunidades menos propensas a ejercer formas de *violencia* basadas en narrativas excluyentes.

> El reconocimiento es pues una lucha ética entendida como una demanda del otro a no hacerle daño, una demanda de respeto y cuidado que implica una salida del egoísmo del Yo [...] es la necesidad de mantener nuestra identidad a partir del cuidado del otro, es la responsabilidad ética por excelencia [...] Es una responsabilidad que nace en cada uno de nosotros luego de sabernos iguales. Y esto debe reflejarse en la acción, la solidaridad y el respeto mutuo. (Mejía Quintana, 2017, p. 16)

En aras de aportar a la construcción de una cultura de paz, se requieren cambiar círculos de violencias cotidianas y culturales que están naturalizados y que, en ese sentido, se mantienen de generación en generación muchas veces de modo inconsciente. De ahí la importancia de trabajar desde la infancia, no solo con niños y adolescentes, sino también analizando todo su entorno de socialización (familia, barrio y colegio).

Las pedagogías que se promuevan deben apuntarle al asombro (para fomentar la desnaturalización), el juego de roles y el trabajo en equipo (para fomentar la empatía y el cuidado), la resolución pacífica de conflictos (para cambiar la respuesta instintiva que termina reproduciendo violencias cotidianas), las artes (para fomentar la imaginación que es necesaria para el ejercicio de la empatía) y el pensamiento crítico (para fomentar la autonomía y atacar así la *banalidad del mal* y la *desconexión moral*).

Si bien la educación no es una solución completa de los problemas que atañen a la construcción de una cultura de paz, sí es un mecanismo que debe fomentarse toda vez que tiene impacto a largo plazo y permea diversos núcleos de socialización.

Referencias

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén, un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós y Surcos.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*(3), 193-209.

Buber, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.

Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Cátedra.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos.

Honneth, A. (1997). *Las luchas por el reconocimiento*. Crítica.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinitud*. La Balsa de la Medusa.

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro*. Pre-textos.

Levinas, E. (2006). *Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. fineo.

Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.

Mead, G. H. (1991). Genesis del *self* y el control social. *Reis*, 55(91), 165-186.

Mejía Quintana, J. (2016) *Pedagogías lúdicas para la paz. Una mirada a las percepciones de violencia en niños y niñas de Ciudad Bolívar* [Tesis para optar al grado de socióloga]. Universidad del Rosario.

Mejía Quintana, J. (2017). *Violencia, Reconocimiento del otro e Identidad. Una postura inspirada en Hannah Arendt y Emmanuel Levinas*. Editorial Universidad del Rosario.

Mélich, J. -C. (2014). *La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero*). Ars Brevis.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós ice / uab.

Zapata, G. (2006). La condición política en Hannah Arendt. *Papel político*, *11*(2), 505-523.

Educación para la ciudadanía desde el desarrollo humano. Aportes para la implementación del acuerdo de paz en Colombia desde un análisis de los procesos de desarme, desmovilización y reintegración (DDR) entre 2011 y 2016

Johan Andrés Nieto Bravo
Juan Esteban Santamaría-Rodríguez
Eduard Andrés Quitián Álvarez

Introducción

El conflicto armado en Colombia es uno de los de mayor duración en la historia de las sociedades modernas. Determinó las últimas generaciones de colombianos que han nacido en medio de la guerra y han sido testigos de la transformación de su violencia, la vulneración de sus derechos fundamentales, la fortificación de sistemas político-económicos excluyentes, la emergencia del narcotráfico como lucro bélico y la instrumentalización de los actores en conflicto al servicio de macroestructuras de poder que se disputan los territorios y su producción.

El paso de la guerra no ha sido unidireccional. Son múltiples y ambivalentes los papeles que se entrelazan en los actores del conflicto armado, permitiendo con ello el tránsito continuo entre el ser víctima o victimario. Así mismo, las esperanzas de paz se han visto frustradas en distintos acuerdos que atenuaron el conflicto sin concluirlo. En la actualidad se afronta la implementación de los acuerdos de paz firmados entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc-ep) el pasado 24 de noviembre de 2016, los cuales tienen como punto de partida el proceso de desmovilización de esta histórica guerrilla, gracias a la gestión de los países garantes y mediadores: Cuba, Noruega, Venezuela y Chile.

Los actuales poderes del Estado tienen la responsabilidad de implementar dichos acuerdos desde el campo ejecutivo, legislativo y judicial, a fin de llevar a cabo un proceso de justicia transicional que geste una paz estable y duradera con garantías de verdad, memoria, reparación y no repetición. Por esta razón, se hace necesario reflexionar en torno a un proyecto educativo de país que aporte a la construcción de paz desde el pluralismo, la reconciliación y la inclusión como características fundantes de un nuevo modelo de sociedad (Henao, 2014).

El presente texto es resultado del proyecto de investigación "Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades en personas en proceso de desarme, desmovilización y reintegración social" aprobado y ejecutado desde la Universidad Santo Tomás (Colombia). El escrito analiza el proceso de desarme, desmovilización y reintegración (ddr) —hoy reincorporación— a la vida civil de los excombatientes entre los años 2011 y 2016 en Colombia, a fin de aportar horizontes de reflexión pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano diferencial (Nieto y Pardo, 2018) a la actual implementación de los acuerdos de paz en esta materia, pues se considera que

> […] uno de los requisitos para transformar el conflicto en política consiste en un compromiso con la inclusividad, [en donde] las iniciativas de paz deben, desde sus primeras etapas, involucrar a los actores que tienen mayor capacidad para hacer la guerra. (Schirmer, 2014, p. 511)

La inclusión de los actores armados en la sociedad civil es uno de los retos de la educación nacional en el marco de la implementación del acuerdo de paz. De ahí la necesidad de transitar entre un contractualismo igualitario y el desarrollo humano diferencial, ya que este constituye una alternativa desde una educación "no parametral" que incluye a esta población que proviene de grupos armados organizados al margen de la ley (GAOML).

La construcción reflexiva desde la educación no puede ser atemperada de la cultura, las condiciones de seguridad, salud, vivienda y ocupación de las personas reinsertadas a la vida civil, pues el desarrollo humano integra la multidimensionalidad de la persona en su diferencia y las condiciones que la dignifican sacándola de contextos contractuales de opresión. El acceso a la educación centrada en la diferencia se convierte no solo en un derecho para esta población, sino en una forma de empoderamiento y dignificación de los sujetos que busca dicha inclusividad.

Así las cosas, este texto inicia con una contextualización sociohistórica de la problemática. Luego analiza el proceso de DDR desde los horizontes de bienestar entre los años 2011 y 2016. En tercer lugar, realiza una crítica a la comprensión contractualista del DDR. Y, finalmente, el capítulo se apropia del enfoque de desarrollo humano diferencial como horizonte educativo para la reintegración civil como reto y ruta de trabajo crítico para el nuevo tejido social que ha de propiciar la implementación del acuerdo de paz firmado en Colombia en 2016.

Contexto sociohistórico

La realidad histórica colombiana ha estado marcada por un conflicto armado diverso (Molano, 2017). Según Pécaut, sus "'causas' son múltiples y se multiplican a lo largo del tiempo. Lo que es causa en una fase se puede convertir en consecuencia en otra" (2017, p. 628). De ahí que el ser de las generaciones colombianas, su cultura y educación hayan estado condicionados por este factor (Moncayo, 2017), el cual ha gestado su memoria colectiva.

Múltiples rostros[16] subyacen tras esta violencia bajo formas distintas de victimización (GMH, 2013, pp. 258-327), las cuales son resultado del constante giro ideológico del conflicto armado en la historia nacional (GMH, 2013) y, a su vez, son causadas por las formas de revictimización que recaen sobre comunidades civiles, campesinas, indígenas, ROM, raizales, palenqueras y afro (García, 2013). Ambos aspectos resaltan el eje principal del conflicto armado: la estructura de exclusión de la sociedad civil por las élites políticas y el centralismo político, económico, social, territorial y religioso que se ejerce a su favor (Duncan, 2017).

Detrás de estas formas de violencia está latente la vulneración de los derechos fundamentales de la sociedad colombiana. Aquellas no responden a una lógica jerarquizada de víctimas y victimarios. Más bien, se entretejen en redes donde los papeles de la guerra son cambiantes y producen, con ello, pluralidad de actores y víctimas (Pizarro, 2017, p. 58). De ahí que el instrumento bélico al servicio de los intereses de las élites del país sea aquel que ha traído consigo el desplazamiento forzoso de aquellas comunidades, el desarraigo territorial y cultural que esto supone para ellas, el aumento de los índices de pobreza, el fortalecimiento del narcotráfico en amplias regiones del país y la muerte de millones de personas a manos de los actores de la guerra (Restrepo y Aponte, 2009).

En medio de estas formas de violencia y su impacto en la sociedad colombiana más vulnerable (Fajardo, 2017, pp. 397-406), esta historicidad delinea caminos hacia la superación de estos conflictos armados. De igual modo, esta condición abre la puerta para indagar por un proyecto de país en donde "lo público" propicie caminos de inclusión, tolerancia y reconciliación entre los actores (armados y políticos) y los sujetos afectados por el fenómeno de violencia armada.

La generación de políticas públicas en las fases de posconflicto (Sanabria, 2016) y posacuerdo (Abuchaibe, 2017) es una condición de posibilidad que implica colocar el proyecto de país en uno de los frentes a atender: el proceso de retorno a la vida civil de las personas que pertenecieron a GAOML. En la medida en que esta población también es

16 El Registro Único de Víctimas (RUV) reporta al 1° de junio de 2019 un total de 8 463 0875 personas víctimas de un total de 10 435 453 hechos de violencia.

víctima de las violencias que han regido la historia nacional (Amador-Baquiro, 2010), evitar su reincidencia y posibilitar la construcción de una identidad ciudadana es una de las exigencias de este proyecto.

En los puntos 3.1.4.1 y 3.2. del acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Farc-EP, se estima que la reincorporación de los excombatientes a la vida civil es un requisito de transición entre su protagonismo en el conflicto armado y su participación sociopolítica en la vida nacional. Al hacer una revisión a estos procesos de DDR entre 2011 y 2016, se rastrean pistas que exigen al Estado la implementación adecuada del acuerdo de paz en este proceso, con el fin de articular un proyecto socioeducativo en la ruta de la desmovilización que aporte caminos para su desarrollo y las posibilidades que brinda para la construcción de ciudadanías para esta población.

Proceso de desarme, desmovilización y reinserción (DDR) en Colombia

Entre 2011 y 2016 han sido desarrolladas cinco líneas en el proceso de DDR (condiciones de seguridad, nivel educativo, condiciones de vivienda y hábitat, condiciones de salud y condiciones de ocupación). Ellas presentan la situación general y particular de la población de excombatientes, en cuanto a los niveles de desarrollo humano y su impacto en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Tabla 1. Líneas y temas de información DDR (2011-2016)

Condiciones de seguridad	Nivel educativo	Condiciones de vivienda y hábitat	Condiciones de salud	Condiciones de ocupación
Homicidios Caso de riesgo Reincidencia probada	Alfabetización * Básica primaria * Básica secundaria * Bachillerato Técnico Tecnólogo Educación superior	Sin pago Arriendo Usufructo Invasión Pagando crédito Vivienda paga	Sin filiación Contributivo Subsidiado	Desocupados Formal Informal Económicamente inactivo

Fuente: elaboración propia.

Considerando los datos del Sistema Integrado de Gestión para la Reintegración (SIR) a propósito del proceso de DDR entre 2011 y 2016, son identificados porcentual y analíticamente los avances, tensiones y retrocesos que se han dado. Así mismo, se visibilizan líneas de desarrollo ante las condiciones particulares de vida de esta población y se hace frente a la implementación de estas en el marco del acuerdo de paz de 2016.

Condiciones de seguridad

El proceso de DDR en Colombia mantiene una lógica bélica. En su desarrollo, las condiciones de inseguridad de los GAOML aumentaron considerablemente una vez culminado el proceso, a pesar de la disminución en la tendencia de esta población a reincidir en su incorporación a dichos grupos armados. Llama la atención que el 8.76 % (1759 personas) de la población que culminó el proceso registraba algún tipo de riesgo de reincidencia y solo hay pruebas de que el 1.09 % (219 personas) reincidió en el ingreso a grupos armados. De igual manera, sobresale que el 15.73 % (1688 personas) del total de la población que siguen en el proceso reporta algún riesgo y solo hay pruebas de que el 0.62% (67 personas) retornó a las armas como medio de sostenimiento.

En consideración de estos datos, puede observarse que el 5.88 % (3010 personas) de la población que ingresó al proceso fue víctima de homicidios. Lo anterior puede ser visto como una consecuencia de las dinámicas de un contrato social pensado por el Estado y asumido por los desmovilizados a costa de su seguridad y en detrimento de su integridad física, social y moral. Dada esta situación, es importante reiterar que, en el proceso de DDR, el fin debe ser la persona y su desarrollo y no la búsqueda de información y la consolidación de una estrategia bélica para responder y contrarrestar el accionar guerrerista de los GAOML como maniobra de venganza o castigo.

Tabla 2. Condiciones de seguridad de la población desmovilizada DDR (2011-2016)

Población que ingresó al proceso						
Población DDR	Número de homicidios		Número de individuos con registro de caso de riesgo		Cálculo de reincidencia probada	
Total	Total	%	Total	%	Total	%
51 191	3010	5.88 %	5231	10.22 %	5067	9.90 %
Población que culminó el proceso						
Población DDR	Número de individuos con registro de caso de riesgo				Cálculo de reincidencia probada	
Total	Total		%		Total	%
20 086	1759		8.76 %		219	1.09 %
Población en proceso						
Población DDR	Individuos con registro de caso de riesgo				Cálculo de reincidencia probada	
Total	Total		%		Total	%
10 728	1688		15.73 %		67	0.62 %

Fuente: República de Colombia (2018).

Nivel educativo

En el Decreto 3011 de 1997, el Estado colombiano concibe una formación en ciclos para adultos, en donde el ciclo 1 a 2 atiende la educación básica primaria; el ciclo 3 y 4, la educación de básica secundaria; y el ciclo 5 y 6, la educación media vocacional. De igual manera, existe un ciclo de alfabetización (MEN, 1997, cap. II). Su implementación en el proceso de DDR señala una reducción del analfabetismo entre 2011 y 2016. No obstante, es inversamente proporcional a la población que culmina sus estudios. De igual manera, es contrastante con el bajo índice de acceso a la educación superior de las personas desmovilizadas, pues del 15.61 % (7993 personas) que logran ser bachilleres, solamente el 0.96 % (77 personas) accede a la educación superior en el nivel técnico profesional, el 29.96 % (2359 personas) tienen formación para el trabajo en el nivel tecnológico y tan solo el 6.13 % (490 personas) accede a una carrera profesional.

Estos datos permiten inferir una ausencia de estrategias estatales interesadas en promover la formación profesional para los actores de los GAOML y su acceso al escenario laboral como eje para su desarrollo humano. Sin lugar a dudas, este aspecto es un punto coyuntural que exige implementar estrategias educativas como requisito para la formación ciudadana en la que prevalezca su inclusión (véase tabla 3, tabla 4 y figura 1).

Tabla 3. Nivel educativo de personas que iniciaron el proceso DDR (2011-2016)

Población DDR	Alfabetización		Bachiller		Básica primaria		Básica secundaria		Por establecer	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
51 191	4198	8.08 %	15 750	30.76 %	14 055	27.45 %	7993	15.61 %	9195	17.96 %

Fuente: República de Colombia (2018).

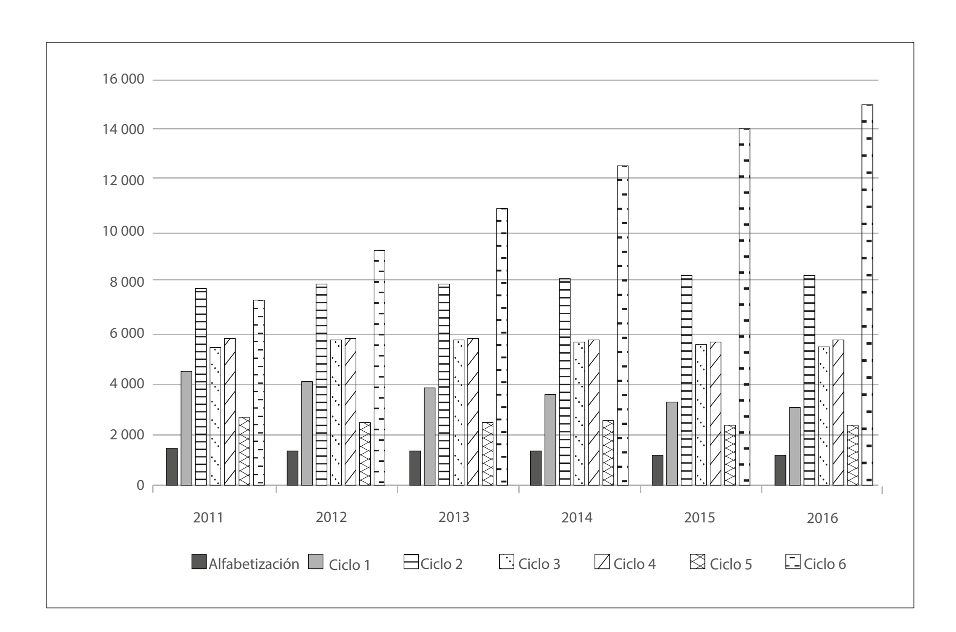


Figura 1. Nivel educativo de personas en el proceso de reintegración DDR (2011-2016)

Fuente: República de Colombia (2018).

Condiciones de vivienda y hábitat

El 12.55 % de la población desmovilizada y censada (3952 personas) habita en viviendas de terceros sin usufructo de estas. El 52.12 % (16 407 personas) paga arriendo. Por su parte, el 4.46 % (1406 personas) tiene una vivienda de usufructo, el 1.22 % (385 personas) tiene vivienda de patrimonio familiar y el 3.42 % (1079 personas) ha invadido un predio, usualmente ubicado en sectores periféricos de las ciudades. Estos datos ilustran la precaria situación de esta población en dicha materia y la dificultad que tiene para acceder a vivienda propia, pues solamente el 2.32 % (733 personas) está pagando una y el restante 23.75 % (7477 personas) poseen un inmueble.

Tabla 4. Asistencia a educación superior DDR (2011-2016)

Población que ingresó al proceso								
Nivel educativo de población DDR	Técnico profesional		Tecnológico		Educación superior		Sin acceso	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
7993	77	0.96 %	2359	29.96 %	490	6.13 %	5076	62.95 %

Fuente: República de Colombia (2018).

El modo de desarrollo para esta población no está concebido en términos diferenciales. La gran mayoría de los contratos sociales estipulados por el Estado les ofrece a los exintegrantes de grupos armados subsidios temporales, atendiéndolos asistencialmente y limitando sus posibilidades para adquirir un bien patrimonial, debido a la ausencia de una estructura socioeconómica que garantice su inclusión en el ámbito laboral. Dicha realidad entra en disonancia con la tasa de ocupación y de acceso a la educación, puesto que, si bien estos mecanismos son efectivos para una persona que tuvo acceso al sistema educativo en su nivel profesional, para los antiguos combatientes es una situación adversa por su ocupación laboral informal y con dependencia exclusiva de subsidios estatales.

Tabla 5. Condiciones de vivienda y hábitat DDR (2011-2016)

Población que ingresó al proceso														
Total de censados	Con permiso del propietario, sin pago alguno		En arriendo o subarriendo		Es usufructo		Familiar		Posesión sin título (ocupante de hecho) o propiedad colectiva		Propia, la están pagando		Propia, totalmente pagada	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
31 479	3952	12.55 %	16 407	52.12 %	1406	4.46 %	385	1.22 %	1079	3.42 %	733	2.32 %	7477	23.75 %

Fuente: República de Colombia (2018).

Condiciones de salud

El 22.90 % (11 724 personas) de la población desmovilizada no se encuentra afiliada al Sistema General de Seguridad Social (SGSS[17]). Si bien el 77.10 % (39 467 personas) de la población está vinculada a este, el 48.27 % (24710 personas) pertenece al régimen subsidiado por el Estado. Esto indica que 62.60 % (24 710 personas) de la población desmovilizada no tiene acceso a un empleo formal que posibilite el pago de sus aportes al sistema, con lo cual se eleva la insatisfacción de sus necesidades básicas y las de su núcleo familiar.

Tabla 6. Condiciones de acceso a la salud DDR (2011-2016)

Población que ingresó al proceso						
Total Población DDR	Sin afiliación al SGSS		Régimen contributivo		Régimen subsidiado	
	Total	%	Total	%	Total	%
51 191	11 724	22.90 %	14 757	28.82 %	24710	48.27 %
Total de afiliados– SGSS						
Total			%			
39 467			77.10 %			

Fuente: República de Colombia (2018).

Condiciones de ocupación

Finalmente, el SIR demuestra que la tasa de empleabilidad formal (17.65 %: 9039 personas) es inferior con relación al sector informal

17 En su estructura, de acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social, en el SGSS existen dos tipos de regímenes para la atención de la sociedad colombiana: 1) régimen contributivo, dirigido a las personas empleadas que aportan con sus ingresos mensuales una cuota equivalente al 4 % de estos para su seguridad social; 2) régimen subsidiado, dirigido a las personas que, por sus ingresos mensuales inferiores al salario mínimo vigente o, en su defecto, ante la ausencia de un empleo formal con cobertura de sus prestaciones de ley, no pueden realizar el pago de su seguridad social y, en consecuencia, el Estado colombiano está obligado a cubrirla de manera óptima e integral (Ministerio de la Protección Social, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

(37.67 %: 19 285 personas). Unido a ello, está la tasa de desocupación (7.56 %: 3873 personas). Estos aspectos indican que el acceso formal a un empleo para la población desmovilizada resulta más difícil, debido a las diferentes barreras sociales y simbólicas impuestas por su condición a su deseo y derecho a acceder al mercado laboral.

Tabla 7. Condiciones de ocupación DDR (2011-2016)[18]

Población que ingresó al proceso										
Total población DDR	Desocupados		Ocupados en el sector formal		Ocupados en el sector informal		Población económicamente inactiva		Población no informada	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
51 191	3873	7.56 %	9039	17.65 %	19 285	37.67 %	7199	14.06 %	11 795	23.04 %

Fuente: República de Colombia (2018).

Las barreras tienen que ver con formas de estigmatización, cambios constantes de sus lugares de residencia por amenazas o persecuciones, deficiencias en habilidades blandas para la empleabilidad y el emprendimiento y los bajos niveles de escolaridad y formación para el trabajo (Mayorga, 2017). Es en este sentido como el proceso de ocupación constituye uno de los puntos especiales, pues de él dependen factores como la no reincidencia en actos delictivos y la permanencia en la vida civil. Sin embargo, la concepción del factor laboral como un fin para satisfacer las necesidades vitales de los sujetos genera estas barreras, evitando su atención básica, integración, participación y vinculación.

Concepciones y dinámicas del contrato social

El contrato social gesta una perspectiva de justicia capaz de dar origen a diferentes Estados, legitimando los gobiernos en el poder y las políticas sociales, económicas y administrativas que desarrollan un orden

18 La información suministrada por el SIR registra un desfase en la situación laboral de 11 795 de personas (23.04 %) frente a los cálculos de los cuatro descriptores de este tema descriptivo. Los datos suministrados han sido tomados textualmente del SIR, en donde puede corroborarse la continuidad de este desfase hasta enero de 2019.

social. El centro del contractualismo es el principio de igualdad de las personas (Fuentes, 2009, p. 251), las cuales acuerdan dejar atrás su estado de naturaleza para dar forma a uno de civilidad, donde "la idea directriz es que los principios de la justicia [...] son los [...] que unas personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una posición inicial de igualdad" (Rawls, 1997, p. 11).

Aunque la teoría contractual ha tenido múltiples exponentes (Jaramillo, 2012, p. 112), el principio de igualdad se ha consolidado como punto de convergencia, con lo cual se ha gestado un eje articulador contrato-contratantes (Zapata-Barrero, 2001, p. 29). Sin embargo, tras el análisis del proceso de DDR de los integrantes de los GAOML, se constata la dificultad que estos tienen para ajustarse a un acuerdo de igualdad en la sociedad por su índice de vulnerabilidad. Estas coyunturas determinan sus necesidades humanas, las cuales son vulneradas por las trabas institucionales que supone el retorno a la vida civil bajo este contrato unívoco, en donde dichas necesidades se ven desarticuladas de su dimensión social al ser sus actores pasivos.

Así las cosas, según Nussbaum, "¿quién diseña los principios básicos de la sociedad? Y ¿para quién están pensados los principios básicos de la sociedad?" (2007, p. 36). El proceso de DDR de GAOML en Colombia corrobora esta inquietud de Nussbaum (2007), sobre todo porque dicho contrato social no tiene como protagonistas a las personas desmovilizadas. Todo lo contrario, las somete unilateralmente a un falso principio de igualdad que uniforma el proceso alrededor de los intereses políticos de los gobiernos de turno.

En la teoría del contrato social, Hobbes (2007) consolida un Estado preocupado por la seguridad, en donde la paz se encuentra cuando se confiere el poder a un hombre o a una asamblea. En ello, la voluntad del ciudadano queda reducida a la del regente que representa a la persona, la defiende minimizando su identidad y le otorga poder y confianza para tomar decisiones sustantivas. De allí la relevancia del imperativo "sometan sus voluntades cada uno a la voluntad de aquel y sus juicios a su juicio" (Hobbes, 2007, p. 148).

La teoría del liberalismo clásico de Locke (2014) reconoce los derechos naturales a la existencia, la tenencia y la libertad que no son garantizados por la seguridad monárquica de Hobbes (Jaramillo, 2012, p. 116).

Este liberalismo, gracias a la creación de un estado político artificial que permite la construcción de una vida social, hace que los individuos se encuentren en un entramado de relaciones arbitradas por el contrato social, por lo cual "es también un estado de igualdad, en el que todo poder y jurisdicción son recíprocos, y donde nadie los disfruta en mayor medida que los demás" (Locke, 2014, capítulo 2, párrafo 4, 3).

Rousseau (2001) considera el estado natural como aquel que describe la igualdad ideal, a pesar de condicionar el uso de la razón instrumental que reduce las libertades del hombre. Los gobiernos proveen leyes y seguridades, mientras las ciencias, las artes y las letras imponen cadenas de esclavitud adornadas con guirnaldas de flores (Rousseau, 2001). De ahí que esta civilidad se haya gestado por el desprecio al estado de naturalidad, pues hace surgir el contrato social como forma de liberar al hombre de estos deseos por la adquisición de las lógicas liberales. El camino será la asociación y enajenación que defiende el bien común. "Dándose por completo cada uno de los asociados, la condición es igual para todos; y siendo igual, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás" (Rousseau, 2007, p. 46). Su problema es el principio de igualdad, pues no concuerda con el ideal de igualdad. "Esto no significa otra cosa, sino que se les obligará a ser libres" (Rousseau, 2007, p. 49).

Finalmente, Rawls piensa que "la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento" (1997, p. 18). Este argumento deja sobre la base del contrato social la construcción de la justicia, su problematización y la fundación de una sociedad por el acuerdo colectivo. Al mismo tiempo, Rawls avala la comprensión de la justicia y su legitimidad desde "una concepción pública de la justicia compartida por todos, que sea compatible con la concepción de los ciudadanos de un Estado democrático como individuos libres y de iguales derechos" (1998, p. 24). Sin embargo, para lograrlo, los sujetos otorgan a un tercero la decisión en el contrato social desde el velo de la imparcialidad, en donde, "dadas las restricciones del velo de la ignorancia, puede resultar imposible para estos sujetos [...] averiguar en qué consiste el bien para esas personas y por lo tanto [...] llegar a un acuerdo racional en su nombre" (Rawls, 1998, p. 27).

Las actuales dinámicas del contractualismo no protegen a quienes ceden su participación en él, aceptando para sí acuerdos que le son ajenos pero que se justifican en el estandarte de una igualdad desigual (Lizarraga, 2014, pp. 35-36). Los teóricos del contrato social sacrifican la voz de los que no se han sentado en la mesa contractual. Esto es lo que ha ocurrido en los procesos de DDR en Colombia entre 2011 y 2016, pues los actores sociales que han elegido salir del estado bélico, por medio del contrato social "unilateral" vigente para entrar "en un estado jurídico, es decir, en un estado de justicia distributiva legal" (Kant, 1989, p. 307), no se reconocen como parte activa de este. Ellos identifican al Estado como el protagonista del proceso, con lo cual se relegan a la pasividad asistencial en cuanto no son "partes contratantes activas y no se [caracterizan] por la independencia" (Nussbaum, 2007, p. 67).

El Estado es garante de un paternalismo que ofrece unos mínimos no vinculantes para dicha población. Por ello, si bien puede constatarse que existen cuotas de manutención, el 73.77 % de esta población no tiene acceso a vivienda propia. A pesar de ser generadas distintas fuentes de empleo, solo un 17.65 % son formales. De igual manera, aun cuando existe un sistema de salud que intenta atender a sus necesidades, el 48.27 % de las personas desmovilizadas están afiliadas al régimen subsidiado y un 22.90 % de la población no tiene acceso a la salud pública ni contributiva. Finalmente, a pesar de que la alfabetización y el acceso a la educación básica son significativos, el 62.95 % de las personas desmovilizadas no tienen acceso a ninguna de las opciones educativas en el nivel superior (técnico profesional, tecnológico o educación superior).

Desarrollo humano y enfoque de capacidades: dinámicas equitativas

El concepto de "desarrollo humano" surge como respuesta a la instrumentalización de las políticas públicas al servicio de poderes económicos dominantes. "Para Nussbaum, es una teoría de la justicia y, como tal, un paradigma filosófico normativo que debe ser útil para el establecimiento de mínimos que permitan constituir un sistema

democrático decente" (Colmarejo, 2016, p. 131). En el marco del DDR en Colombia, este debe generar mecanismos para recuperar la identidad de los desmovilizados desdibujada por el principio de igualdad definido por el Estado.

Así pues, el concepto de "desarrollo humano" es una estrategia político-educativa que trabaja para asegurar y garantizar el bienestar y progreso de las personas dentro de su sociedad. Su horizonte, en el proceso de DDR, es la mejora de las condiciones y calidad de vida para los GAOML trashumando de las lógicas monetaristas del neoliberalismo que miran el desarrollo desde índices de medición estadística, hacia un modelo de desarrollo humano vinculado a su promoción intelectual, social, política, integral y diferencial.

Según Nussbaum, "producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales" (2011, p. 36). Ubicar en el centro de la reflexión a las personas en procesos de DDR en Colombia exige con esto considerar los intereses económicos, las estructuras sociales y los efectos de la guerra, pues estos factores juegan un papel determinante que se opone a la reintegración de los excombatientes.

Así pues, en contraposición a la noción contractual que sostiene los procesos de DDR en el país, es necesario un diálogo entre la singularidad de los actores desmovilizados, el contexto de su desmovilización y las necesidades subyacentes tras su participación en la estructura de violencia armada para garantizar este principio de equidad. Sin ello, no será posible hacer un acompañamiento efectivo, así como tampoco sostener una postura global para cobijar en derecho a aquellos que, amparados por la ley, se convierten en sus cumplidores.

El diálogo entre el ámbito individual y global evidencia que, entre los retos que el Estado colombiano tiene en los procesos de DDR, está diagnosticar las condiciones y necesidades humanas de cada persona desmovilizada. Las necesidades humanas son un sistema sinérgico, universal y común a todo ser humano que se encuentra consolidado en una estructura no lineal y con una dinámica de tensión entre la carencia

y la potencialidad. De esta manera, el diagnóstico de las necesidades buscará los satisfactores pertinentes para su potencialización en cada miembro del proceso de DDR.

La diferencia del enfoque de seguridad humana vigente en Colombia con respecto a la perspectiva de Max-Neef (2006) comprende las necesidades como fines en sí mismos, mientras que los satisfactores y los bienes son medios relativos y transitorios y no el epicentro del proceso de desmovilización. La opción de un desarrollo jerarquizado (contractualismo de seguridad) trae consigo la estandarización de las necesidades, con lo cual se establecen prioridades comunes entre estas y una gradación de la vulnerabilidad de cada uno de los actores. Con esto, el papel paternalista del Estado no solo puede llegar a convertir en mendicantes acumuladores de bienes efímeros a las personas en reintegración. También limita su promoción en el tiempo y las convierte en dependientes de las políticas de los gobiernos de turno (Max-Neef, 2006, p. 80).

Los procesos de DDR en Colombia pueden transformar el contractualismo asistencialista en la medida en que se geste una nueva perspectiva. Para ello, es preciso priorizar modos que potencialicen las necesidades humanas desde satisfactores endógenos autogestionados por los grupos y personas desmovilizadas que promueven un desarrollo humano integral y equitativo, en donde "el papel del crecimiento económico en la expansión de las oportunidades debe ser integrado a una comprensión más profunda del proceso de desarrollo, como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna" (Sen, 1998, p. 71).

Otra tarea a la hora de problematizar los procesos de DDR en Colombia, sobre todo para que estos puedan llegar a su autosostenibilidad y autodependencia, es la de educar desde y para el desarrollo de capacidades humanas. Dicha perspectiva tiene como pregunta fundamental las capacidades de ser y hacer de cada persona, "asumiendo una postura firme a favor de objetivos políticos en una lista operativa de funciones que deberían aparecer como de central importancia en la vida humana" (Nussbaum, 2002, p. 112).

Consideraciones finales: tránsitos hacia educaciones diferenciales

Gestar educaciones diferenciales en contraprestación al contrato social es una posibilidad que ayuda a transitar de las lógicas de seguridad hacia dinámicas de desarrollo humano, cuya sinergia genera capacidad de autogestión entre los sujetos. Así entonces, es necesaria una educación sobre este enfoque, ya que constituye una garantía de derecho de las personas tras la potencialización de sus necesidades. Esto promueve a la persona y es una tarea de cada individuo, por la cual será posible superar los errores estatales pasados, los círculos de miseria y las dificultades sociales que lo han afectado (Pinto y Nieto, 2020; Nieto y Pérez, 2020).

Actualmente, "no existen propuestas educativas específicas para atender el perfil y las necesidades de [...] [la] población [de excombatientes], lo cual contribuye al incremento de la deserción [escolar]" (Departamento Nacional de Planeación, 2008, p. 22). Lo anterior, unido a la "falta de capacitación de docentes, dotación escolar y ausencia de articulación entre los servicios de educación para adultos en condición de vulnerabilidad y los Proyectos Educativos Institucionales —PEI— de las instituciones" (Departamento Nacional de Planeación, 2008, p. 22), hace de la educación un reto para el proceso de DDR. Así pues, indagar por educaciones diferenciales en estos contextos implica, ante todo, partir de la experiencia misma de los excombatientes, de sus necesidades y proyectos de vida. El proceso pedagógico no parte de una perspectiva lejana respecto de la vida de estas personas. Ante todo, debe partir de su comprensión, pues desde ella estas personas interpretan el mundo y la sociedad.

> En su gran mayoría, los desmovilizados poseen atributos psicosociales y valores que limitan su posibilidad de interacción social; en otras palabras, no se encuentran preparados para vivir dentro de un conjunto de reglas sociales en coordinación con el presupuesto de la legalidad. Las características psicológicas de las personas en proceso de reintegración son resultado de la interacción en contextos familiares, sociales, culturales, económicos y políticos

> caracterizados por la violencia, injusticia e inequidad que dificultan la posibilidadde generar alternativas para la satisfacción de sus necesidades básicas. (Departamento Nacional de Planeación, 2008, p. 20)

Estos argumentos confirman que la escuela es el primer escenario de transformación social (Apple, 2012, pp. 149-160). Esto exige que los docentes cuenten con una formación psicosocial y política para entrar en diálogo con los condicionamientos políticos de los actores armados. La escuela, la universidad y los escenarios de formación formal, informal y no formal (Mejía, 2011) deben ser centros de intervención pedagógica, en donde se enseñe a estas poblaciones, desde una educación política, a desarrollar mediaciones de paz y relaciones de construcción común que miren la violencia y el conflicto desde una óptica de legalidad, la cual parte de la experiencia de la guerra y se proyecta hacia la construcción de un país en paz, justicia y equidad.

El papel de la educación dentro del proceso de DDR en Colombia no es el desarme de un excombatiente, sino que consiste en que este se haga menos vulnerable para reincidir en la guerra a través de mecanismos transitorios que aseguren su sostenibilidad económica, educativa, laboral, de salud y de habitabilidad. Para ello, el desmovilizado necesita desaprender la estructura de la ilegalidad que lo educó, con el fin de desarrollar capacidades que lo constituyan en la sociedad desde su participación en procesos sociopedagógicos y políticos que favorezcan su desarrollo integral y diferencial.

Ahora bien, la superación de las situaciones de vulnerabilidad de las personas en proceso de reintegración se sustenta en la redefinición de las capacidades y activos adquiridos en la ilegalidad y el desarrollo de otras habilidades, las cuales les permitirán tener la libertad de construir lo que quieren ser y hacer en el marco de la legalidad, a partir del ejercicio de derechos y deberes y de las posibilidades a las que tengan acceso (ACR, 2014, p. 17). Lo anterior será efectivo no sin antes acotar la exigibilidad que esto tiene para el Estado colombiano en lo que respecta a la armonización de un contrato social diseñado en claves de equidad y promoción humana y no desde sus intereses de seguridad privativos.

Los años de combate en la guerra imposibilitaron a la población en proceso de DDR el ejercicio de su ciudadanía (Nieto y Pardo, 2017). Aspectos como la evasión de impuestos o adquirir bienes y servicios mediante extorsión, secuestro, narcotráfico o violencia directa y simbólica son realidades que señalan un modo de ser en el horizonte sociopolítico e histórico que ha supuesto el devenir de la violencia en Colombia. De esta manera, la educación para la ciudadanía, como eje de la ruta de reintegración, tiene como meta lograr que esta población se sienta parte del Estado al que antes combatió y al que ahora aportará desde la democracia, develando con ello el potencial de su acción y servicio social.

Plantear como objetivo del proceso de DDR el alcance del ejercicio autónomo de la ciudadanía a través del desarrollo de capacidades apunta al concepto "ciudadanía" en su sentido más amplio y, si bien no existe una definición unívoca (Ramos, 2018, pp. 43-58), la mayoría de dichas definiciones incluye dos elementos: el ejercicio de la condición de ciudadano que conlleva unos derechos que deben ser garantizados por un Estado y unos deberes con su comunidad, donde la persona participe y se comprometa con el destino de su sociedad (ACR, 2014, p. 19).

La huella del contractualismo estatal en los procesos de DDR en Colombia ha silenciado la voz de esta población. Los excombatientes, invisibilizados por el principio de igualdad, no reciben un trato diferencial que potencie su desarrollo en educaciones para la ciudadanía. Es preciso fortalecer tal educación para que aporte elementos para la construcción de dicha ciudadanía, en fases coyunturales de la historia del país como es este periodo de posacuerdo, un tiempo donde el horizonte del desarrollo potencialice la libertad y autodeterminación de los sujetos como posibilidad auténtica de transformación (Nieto, 2022; Díaz-Perdomo y Rojas-Suárez, 2019). Ahora bien, al generar transformaciones en este nivel, podrá superarse la lógica asistencial para que "se tengan en cuenta no solo los bienes primarios que poseen las personas, sino también las características personales relevantes que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines" (Sen, 2000, p. 99).

Referencias

Abuchaibe, H. (2017). La justicia transicional del posacuerdo con las Farc-ep. *Opera*, *20*, 129-153. https://doi.org/10.18601/16578651.n20.07

Agencia Colombiana de Reintegración (acr). (2014). *Fundamentos del enfoque de reintegración*. Agencia Colombiana de Reintegración.

Amador-Baquiro, J. (2010). El intersticio de la víctima-victimario: un análisis de los procesos de subjetivación de cuatro desvinculados de grupos armados en Colombia. *Universitas Humanistica*, *69*(69), 163-184.

Apple, M. (2012). *Education and power*. Taylor & Francis Group.

Colmarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y valores*, *65*(160), 121-149. http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.43084

Departamento Nacional de Planeación. (2008). *Documento Conpes 3554. Política nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales*. Departamento Nacional de Planeación.

Díaz-Perdomo, M. y Rojas-Suárez, N. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, *20*, 13-34.

Duncan, G. (2017). Exclusión, insurrección y crimen. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 249-294). Ediciones Desde Abajo.

Fajardo, D. (2017). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En Comisión Históricadel Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 361-419). Ediciones Desde Abajo.

Fuentes, C. (2009). La política en la hora del lobo del hombre: propuesta para una lectura arendtiana de la teoría del contrato social de Hobbes. *Alpha*, *28*, 245-256. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009000100017

García, L. (2013). El contexto de mujer en la realidad jurídico-penal colombiana: delitos sexuales y revictimización. *Revista IUSTA*, *1*(38), 103-131. https://doi.org/10.15332/s1900-0448.2013.0038.04

gmh. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Gobierno de Colombia y Farc-ep. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* Alto Comisionado para la Paz.

Henao, H. (2014). La Iglesia católica colombiana y el trabajo por la paz. En V. Bouvier (Ed.), *Colombia: La construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 225-248). Editorial Universidad del Rosario.

Hobbes, T. (2007). *Leviatán*. Editorial Skla.

Jaramillo, J. (2012). Significado e impacto de la noción de contrato social en Rousseau y Kant. Alcances y limitaciones en la teoría democrática. *CIVILIZAR: Ciencias Sociales y Humanas*, *123*(23), 111-124. https://doi.org/10.22518/16578953.105

Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Tecnos.

Lizarraga, F. (2014). La igualdad en el contrato social rousseauniano: una mirada desde la justiciacomo equidad de John Rawls. *Tópicos*, *27*, 23-45.

Locke, J. (2014). *Segundo tratado sobre el gobierno civil. Traducido de la séptima edición francesa publicada en París*. Alianza Editorial.

Max-Neef, M. (2006). *Desarrollo a escala humana*. Icaria.

Mayorga, M. (2017). Evolución del proceso de reintegración. En Agencia para la Reincorporacióny la Normalización (arn) (Ed.), *Anuario de Reintegración 2017. El momento de afianzarlo aprendido* (pp. 14-29). Agencia para la Reincorporación y la Normalización.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de educación popular)*. ceaal.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de la Protección Social. (2004). *Sistema de Seguridad Social en Salud. Régimen contributivo*. Ministerio de la Protección Social.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Régimen subsidiado*. Ministerio de Salud y Protección Social.

Molano, A. (2017). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 565-626). Ediciones Desde Abajo.

Moncayo, V. (2017). Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 107-196). Ediciones Desde Abajo.

Nieto-Bravo, J. (2022). *Desarrollo con rostro humano desde las prácticas de educación popular.* Ediciones USTA.

Nieto, J. y Pardo, J. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. *Hallazgos*, *14*(28), 83-104. https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.04

Nieto, J. A. y Pardo, J. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, *1*(75), 157-177. https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10

Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entreuna educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En J. Pérez Vargas, C. Pinto López, C. Moncada Guzmán, J. Nieto Bravo y J. Santamaría Rodríguez (Eds.), *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 82-111). Editorial Comunicarte y Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Ed. Katz.

Pécaut, D. (2017). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 627-678). Ediciones Desde Abajo.

Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del celam. En J. Pérez Vargas, C. Pinto López, C. Moncada Guzmán, J. Nieto Bravo y J. Santamaría Rodríguez (Eds.), *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (40-59). Editorial Comunicarte y Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Pizarro, E. (2017). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Coord.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 17-106). Ediciones Desde Abajo.

Ramos, E. (2018). *Ciudadanías y procesos de desarme, desmovilización y reintegración (DDR):Aproximaciones desde las historias de vida de ex-combatientes paramilitares* [Tesis de Maestría en Estudios Políticos]. Universidad Nacional de Colombia.

República de Colombia. (2018). *Red Nacional de Información. Registro* Único *de Víctimas*. República de Colombia.

Rawls, J. (1998). Las libertades fundamentales y su prioridad. En S. McMurrin (Ed.), *Libertad, igualdad y derecho* (pp. 9-84). Ariel.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, J. y Aponte, D. (2009). *Guerra y violencias en Colombia. Herramientas einterpretaciones*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rousseau, J. (2001). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Tecnos.

Rousseau, J. (2007). *El contrato social o Principios de derecho político*. Espasa Calpe.

Sanabria, F. (2016). Estado, instituciones democráticas y posconflicto en Colombia. *Justicia*, *30*, 86-95. http://dx.doi.org/10.17081/just.21.30.1351

Schirmer, J. (2014). Conversatorios con la fuerza pública, exguerrilleros y representantes políticos:un método innovador para la construcción de paz. En V. Bouvier, (Ed), *La construcción dela paz en tiempos de guerra* (pp. 511-528). Universidad del Rosario.

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía*, *17*(28), 67-72.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.

Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevocontrato social*. Editorial Anthropos.

Educación para la paz desde la comunicación en el territorio

José Aladier Salinas Herrera

Introducción

Este texto da cuenta de los resultados de la investigación "Comunicación y lenguaje en la construcción pedagógica de una cultura de paz. Estudio de caso". Dicho trabajo fue realizado en el marco de la convocatoria para el fomento de la investigación de la Universidad Santo Tomás (Fodein) en el año 2020. El proceso de indagación se centró en el análisis del manejo pedagógico de la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente de la radio, en la construcción de una cultura de paz en una región de Colombia. A partir de un ejercicio hermenéutico, se analizaron los discursos sonoros (programas de radio) y multimediales del proyecto Pásela en Paz / Onda multimedial juvenil comprometida con la paz, gestionado por el grupo Comunicarte y realizado en el municipio de Arauquita, departamento de Arauca.

La investigación se centró en las propuestas de educación para la paz que asumen la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente la radio comunitaria, como estrategia pedagógica. El proyecto estudiado hace parte de los procesos de edu-comunicación gestionados por el grupo Comunicarte, financiados por entidades nacionales e internacionales. Estos trabajos producen una narrativa multimedial colectiva, con la cual buscan reconfigurar la concepción sobre la convivencia y la ciudadanía, con base en el ideal de una vida en paz, en relación con las personas y el territorio. Desde la comunicación, se generan

estrategias creativas, de formación y producción de radio y multimedia, desarrolladas en comunidades rurales, urbanas, campesinas, indígenas y afrodescendientes de varias regiones del país. En estos procesos el tema del territorio es fundamental en cuanto se reconoce en el marco de las ciencias sociales como un espacio de interacción social, cultural, política, entre otras, sin que necesariamente esté determinado por el poder político o administrativo. La pertenencia a un territorio se reconoce en las dinámicas de identificación y representación colectiva e individual.

Si bien los procesos de edu-comunicación gestionados por el grupo Comunicarte evidencian, en la producción sonora y visual, la construcción de sentidos en torno a una cultura de paz —participación ciudadana, reconocimiento de los derechos fundamentales, situaciones de vulneración, importancia de la convivencia y de la paz, entre otros—, aquellos también enfrentan el riesgo de ser narrativas que, bajo el supuesto de promover una transformación cultural, en realidad reafirman viejos paradigmas de poder y violencia, enmascarados mediante novedosos formatos de comunicación.

La educación para la paz, un camino en construcción

El anhelo por una sociedad en paz ha impulsado en Colombia investigaciones sobre violencia, guerra e inseguridad, entre otros temas. Así mismo, esta situación ha promovido la gestión de propuestas de educación para la construcción de cultura de paz, participación ciudadana y convivencia pacífica; en efecto, la paz es un anhelo presente en la historia del país desde hace varias décadas. En los últimos años, los diálogos de paz con las Farc y la firma de los acuerdos en el 2016 impulsaron iniciativas de educación para la paz gestionadas por actores del sector privado y público, nacionales e internacionales. Así, este suceso político favoreció la creación de un marco legislativo que permite actualmente gestionar los recursos necesarios para la realización de este tipo de proyectos.

Sin embargo, el amplio número de iniciativas de educación para la paz evidencia la complejidad de la realidad nacional y regional que se pretende transformar con ellas, así como la necesidad de ampliar los

marcos de reflexión sobre estos procesos de educación desde distintos puntos de vista: pedagógico, educativo, político y cultural, entre otros. De hecho, pensar la construcción de cultura de paz en Colombia es un esfuerzo complejo, debido a la diversidad de factores y actores que generan violencia en todo el territorio nacional.

Se entiende que la construcción de una cultura de paz debe ser un ejercicio de aprendizaje permanente en toda sociedad, con base en una pedagogía orientada al desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas, fundamento de una sociedad con justicia social y cultural, dentro de la perspectiva de una paz democrática (Santos, 2017). Para el logro de este propósito, se requiere de una educación cuya gestión responda a una cosmovisión pacifista, relacionada con la dimensión política de la persona que promueva la capacidad de negociación, de diálogo y de asumir acuerdos en pro del bien común.

Construir una cultura de paz en Colombia requiere de una educación para la vida democrática (Salinas, 2019, p. 147). En este sentido, la educación para la paz tiene como fundamento el vínculo entre la comunicación y la ciudadanía, entre el lenguaje y lo político. Se requiere, además, promover el estudio, la reflexión y la sistematización de las experiencias y saberes que emergen de los proyectos de educación para la paz en los diferentes territorios del país, comprender las posturas conceptuales y metodológicas, y los aportes dados en la transformación cultural, así como reconocer y valorar las estrategias que logren superar la violencia, la injusticia, la exclusión y la reconstrucción del tejido social.

Una metodología anclada en la comunicación popular

Pensar la comunicación como fundamento de una pedagogía para la paz nos lleva a la pregunta: ¿cómo manejar pedagógicamente la comunicación? La respuesta no puede reducirse a un manejo de recursos técnicos como apoyo de la acción pedagógica. Se trata de una comunicación que transforme la realidad cultural, social y política de una comunidad. En este caso, hablamos de una comunicación con un compromiso educativo claro: ser parte esencial de la construcción de una

cultura pacifista. La pregunta debe ampliarse: ¿cómo manejar pedagógicamente la comunicación y el lenguaje de los medios, la radio y lo multimedial, con el propósito de crear condiciones y narrativas de paz en los territorios?

Los trabajos de edu-comunicación desarrollados por el grupo Comunicarte en Colombia son una respuesta a estos interrogantes, pues se trata de procesos pensados para una transformación cultural a partir de las capacidades dialógicas que logran colectivos, comunidades e instituciones mediante el empoderamiento de la comunicación y del lenguaje de los medios, especialmente la radio y lo multimedial.

El grupo Comunicarte es un colectivo integrado por comunicadores, periodistas, educadores, trabajadores sociales, psicólogos y agentes sociales, quienes están comprometidos en acciones de investigación, construcción pedagógica del tejido social y procesos edu-comunicativos para el desarrollo comunitario, cívico y democrático. Este colectivo nace como respuesta a la necesidad de gestionar proyectos de alfabetización en el lenguaje de los medios, especialmente la radio y la producción multimedial, con el propósito de generar una cultura de convivencia pacífica, de participación ciudadana y cultura de paz en distintas regiones del país. Sus miembros gestionan planes y programas de formación, producción y acompañamiento enfocados en la transformación de los imaginarios colectivos y comunitarios, para crear nuevas formas de solidaridad, convivencia y paz, así como para mejorar la calidad de vida. Así mismo, propician el derecho a la palabra como principio de reconocimiento de la persona, mediante el empoderamiento, la transformación de las realidades y el ejercicio de los derechos desde la comunicación.

El estudio de caso, realizado a partir del análisis del proyecto Pásela en Paz / Onda multimedial juvenil comprometida con la paz, gestionado por el grupo Comunicarte y realizado en el municipio de Arauquita, permitió establecer que este proceso logró aprendizajes en la comunidad en relación con los postulados bandera de la comunicación popular, particularmente aquellos señalados por Rosa María Alfaro (Prieto Castillo y Van de Pol, 2006): entender la comunicación como una cuestión de sujetos en relación, la participación es protagonismo y democracia, la importancia de la comunidad y la acción colectiva, el derecho

a la comunicación, importancia de la radio, la intención educativa de la comunicación, un compromiso social con los sectores sociales populares, entre otros. Además, el estudio permitió reconocer la importancia de "educarnos para trabajar en el conflicto y en la incertidumbre, educarnos para la democracia y la paz" (Prieto Castillo y Van de Pol, 2006, p. 48).

La comunicación popular, que surge de la necesidad de comunicación y educación de las comunidades, no respondió a un diseño académico, aunque posteriormente fue objeto de reflexión y sistematización, lo que dio lugar a una conceptualización que facilitó la comprensión de dichos procesos. Así pues, en dicha comunicación prima la práctica antes que la teoría. Antes de la conceptualización, tuvieron prioridad experiencias relevantes en varias regiones de América Latina, las cuales fueron planteadas como alternativa al modelo desarrollista en las décadas de los sesenta y setenta, cuyo carácter relevante fue el anhelo de trabajar desde la idea de una comunicación horizontal.

La comunicación popular se actualiza en el marco de una educación dirigida a comunidades rurales, étnicas o gremiales, a través de organizaciones que impulsan modelos alternativos de transformación social. Estas propuestas de educación alternativas recogen varios de los planteamientos de Paulo Freire, en cuanto a la concepción de una pedagogía dialógica, inspiradora, que supera los sistemas educativos tradicionales fundamentados en la transmisión de información. En este sentido, la educación desde la comunicación se orienta a la creación de un nuevo mundo cultural. Se trata de una educación con fundamento en una relación dialógica, intersubjetiva y comunitaria, pues se reconoce que no hay pensante aislado, así como no hay hombre aislado. Precisamente, para Freire, "la intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico" (1984, p. 73).

Lo humano es un mundo de comunicación, en donde la competencia dialógica es fundamental para el reconocimiento del otro, para la aproximación a los distintos mundos, a las diversas percepciones de la realidad, pues, como afirma Freire:

> El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un "pienso" sino "pensamos". Es el "pensamos" que establece el "pienso", y no al contrario. (1984, p. 75)

En comunicación no puede haber sujetos pasivos, sino interlocutores co-intencionados con relación al objeto de pensar (objeto del diálogo), que expresan y comunican su pensamiento al respecto. Los sujetos interlocutores se expresan en relación dialógica-comunicativa a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Para ello se requiere, según Freire, de una alfabetización crítica y problematizadora, a partir de la cual sea posible construir nuevos sentidos en relación con el contexto sociocultural de los participantes. Es un ejercicio de construcción semántica posible mediante el aprendizaje y manejo de los medios de comunicación, la radio y lo multimedial. Esta creación no puede limitarse a una transmisión de conocimientos y habilidades técnicas; por el contrario, debe ser un proceso enriquecedor que promueva la transformación en lo cultural y la promoción de una ciudadanía participativa.

Así, una educación cimentada en la comunicación pensada para construir una cultura de paz se aleja de una pedagogía basada en la transmisión de información o en un saber predeterminado. "La educación, por el contrario, no es la transferencia de este saber —que lo torna casi muerto—, [sino que] es situación gnoseológica, en su sentido más amplio" (Freire, 1984, p. 77). La educación es comunicación, es diálogo, es un encuentro de interlocutores que buscan construir una nueva significación frente a la realidad compartida, objeto del diálogo. La comunicación, como experiencia de aprendizaje, es susceptible de ser verificada entre los sujetos participantes, pues estos tienen en común un hecho cognoscible que los mediatiza, en este caso, la realidad sociocultural y política que viven en su territorio.

La comunicación que se produce alrededor de un hecho social exige que los sujetos interlocutores coincidan en su interés por el tema objeto y, además, que lo puedan expresar a través de signos lingüísticos o de lenguajes comunes a todos los interlocutores, para que así comprendan, dentro de parámetros comunes, el objeto de dicha comunicación. En este sentido, es necesaria la relación pensamiento-lenguaje-contexto.

Por tanto, la comunicación sobre un hecho, o sobre una realidad dada en un territorio, es posible dentro de una situación gnoseológica, a partir de la cual pueden generarse acciones dialógicas y comunicativas (Freire, 1984, p. 81).

Desde este punto de vista, las actividades que gestiona Comunicarte, relacionadas con la formación y producción de programas de radio, permitió en este proyecto que los estudiantes de doce instituciones de educación media de Arauquita se relacionaran y formaran en la comunicación y el manejo del lenguaje radiofónico. El proceso integró la realidad sociocultural de los jóvenes en la producción de las narrativas multimediales sobre la paz, como lo plantea uno de los gestores de la iniciativa:

> Tomar los medios de comunicación (las redes sociales, el periódico y la radio) como pretexto para que entre todos los jóvenes vayamos construyendo la paz que realmente necesitamos en Arauca, que no sea la paz que nos traen desde Bogotá mediante un decreto, sino que ellos mismos sean los constructores de la paz. (Henry Gamba, comunicación personal, 2017)

Además, se motivó a los jóvenes para que crearan una red de radios escolares a través de un plan de formación comunicacional, con una estrategia edu-comunicativa cuyo fin era consolidar iniciativas de una radio comunitaria en Arauquita, con el propósito de lograr un aporte para la convivencia y la paz en la región. Es relevante la convergencia de esfuerzos interinstitucionales, en este caso entre el grupo Comunicarte y la radiodifusora municipal de Arauquita, que integra, a la vez, la red de radios escolares de las zonas veredales.

Por su ubicación geográfica y la accidentalidad del terreno, el municipio de Arauquita es una de las poblaciones que ha sufrido el azote de la violencia y del conflicto armado entre diversos grupos al margen de la ley, lo que ha convertido a sus jóvenes en blanco para el reclutamiento forzado. De ahí la importancia del proyecto, centrado en presentar a los niños y jóvenes de la comunidad nuevas opciones de vida a partir del empoderamiento de los medios de comunicación en la región, con el fin de que se conviertan en gestores de una nueva narrativa en la

comunidad, desde la cual se promueva la participación ciudadana y la convivencia pacífica.

El trabajo se dividió en cuatro etapas: la primera consistió en un diagnóstico participativo que duró quince días del primer mes; la segunda etapa fue de sensibilización, ambientación y motivación, un proceso que también duró quince días del primer mes; en una tercera etapa se ejecutó el plan de capacitación, de producción mediática y acompañamiento monitoreo, desarrollada en un periodo de ocho meses; la última etapa, de sistematización, memoria, socialización y proyección a tres años, se desarrolló en el último mes.

La acción comunicativa abre un espacio importante para la valoración de las visiones de mundo de niños, jóvenes y adultos, las cuales entran en diálogo con los ejercicios de producción radial. Así, la experiencia y formación radiofónica constituye un factor pedagógico en la construcción de una cultura de paz a partir de la interpelación sobre la propia realidad. La producción de estos sentidos se logra en la propuesta comunicativa, el aprendizaje, el manejo del lenguaje radiofónico y la construcción de contenidos propositivos. Los productos sonoros transforman realidades socioculturales en la cotidianidad familiar y comunitaria.

Educar desde la comunicación para una ciudadanía participativa

Todo acto de comunicación puede cumplir una función pedagógica para la formación de espacios de convivencia pacífica. Sin embargo, su efectividad depende de los cambios en la actitud de los actores y de la transformación de las situaciones en que se produce dicha comunicación. No se puede ser ingenuo para creer que con el solo cambio de los modos de comunicación se logre una transformación cultural con elementos propicios para la paz. Existen macroestructuras, de orden económico, político y cultural, que pueden generar factores de violencia en la sociedad. No obstante, la comunicación, en su función pedagógica, es un recurso importante como complemento de superación de aquellos aspectos que originan los actos violentos en la cotidianidad de una comunidad.

Desde la comunicación es posible generar una pedagogía en torno a la dimensión de lo político, a partir de la formación de las capacidades argumentativas necesarias para la participación en lo público y dirigidas a una ciudadanía activa. Hannah Arendt señala que el actor político es aquel que se atreve a salir de la oscuridad de lo privado para enfrentarse con sus semejantes, para ejercer su libertad de una manera creativa: tal "oscuridad [...] solo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás, quienes confirman la identidad entre el que promete y el que cumple" (2001, p. 257). Si la condición humana se define por la pluralidad y la diferencia, la condición política es un ejercicio dialéctico dado entre la vida activa y la vida contemplativa (la vida del espíritu), que es posible por la libertad del hombre.

La base de la política está en la construcción de una argumentación fundada en la diversidad del pensamiento. El sentido de lo político se sustenta en el diálogo, que posibilita el acuerdo, pero también es base del conflicto, del litigio y de la disputa que emergen como requisito para lograr acuerdos sobre lo público. Como cimiento último del discurso político está la disputa por el sentido. Junto con la argumentación y el sentido, es necesario comprender los espacios de lo político, de lo público, "como una suerte de escena en la cual se reconocen los términos, las gramáticas, los sujetos de la disputa política de nuestra época" (Salinas y Stange, 2009, p. 140).

En este sentido, los medios de comunicación, y específicamente la radio comunitaria, constituyen actualmente un espacio para el ejercicio de la participación ciudadana, para la inclusión democrática, para la voz del sentido político y los derechos humanos; en fin, es un recurso de participación para las comunidades. La radio comunitaria se convierte, pues, en un escenario público que convoca las audiencias locales en torno a las narrativas que producen los participantes en el proyecto. De esta manera, el proceso edu-comunicativo logra redefinir el espacio público en un ámbito mediatizado donde participan integrantes de la misma comunidad.

El proceso de edu-comunicación que realiza el grupo Comunicarte con comunidades indígenas, campesinas y con grupos rurales y urbanos logra el encuentro de los participantes alrededor de la construcción

de una narrativa radial y multimedial que habla desde la realidad del territorio y que, además, asume la experiencia de la violencia y la voz de los anhelos de la comunidad. El trabajo se proyecta también a la población rural o urbana, constituida en audiencia, que es otro modelo de ciudadanía, con libertad de comprensión e interpretación de la producción radial.

La comunicación como fundamento de una pedagogía para la paz

El proyecto Pásela en Paz / Onda multimedial juvenil comprometida con la paz asume, como eje pedagógico, la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente la radio y la producción multimedial. Es un proyecto anclado en un contexto gnoseológico específico, de una comunidad: el municipio de Arauquita. La propuesta se sustenta en una praxis comunicativa en la que los participantes fueron convocados para la realización de dicho proceso.

La comunicación tiene en el proceso una función integradora, a partir de la cual se piensa colectivamente en los contenidos y estos se expresan a través del lenguaje de la radio y la producción multimedial. Así, anclados en estrategias menos teóricas y abstractas, los gestores logran una praxis creativa de formación, producción de radio y multimedia, en un proceso que logra integrar a todos los sujetos participantes, así como a la comunidad rural y urbana y a las esferas institucionales, en este caso, la red de emisoras locales.

La realidad sociocultural de los participantes es el objeto de conocimiento y ello facilita el encuentro de interlocutores en torno a un tema que todos conocen, lo cual posibilita la relación necesaria entre pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. La inserción en la realidad sociocultural en el territorio posibilita el acercamiento a las percepciones de la cultura local, así como a las distintas experiencias y percepciones de la violencia que tienen niños, jóvenes y adultos. Con una pedagogía crítica, dialógica y participativa, sumada a la mediación del lenguaje de los medios, la apuesta de Comunicarte logra la construcción de sentidos alrededor de la participación ciudadana, el reconocimiento de las situaciones de vulneración que vive la población y

la importancia de la convivencia pacífica y de la paz. Además, la producción sonora es un material de reflexión, no solo para el grupo de participantes, sino para la población, el municipio, la comunidad o la institución, mediante la emisión de los programas, ya sea por medio de la radio local o por circulación del material multimedial vía internet.

Conclusión: aportes en la construcción de una paz democrática

La apuesta de educación y comunicación que caracteriza al proyecto Pásela en Paz / Onda multimedial juvenil comprometida con la paz desplaza la función informativa de la comunicación por una más integradora e intersubjetiva, en relación con un lenguaje vinculado, en este caso, a la construcción de sentidos frente a la realidad sociocultural local. Desde el análisis de esta propuesta en particular, podemos plantear que, en general, los proyectos de educación para la paz gestionados por el grupo Comunicarte se desarrollan desde la función pedagógica de la comunicación y se ubican en el marco de la metodología de la educación popular. Por ello, se privilegia el trabajo directo con las comunidades a partir de una praxis comunicativa, más allá de una teorización de la comunicación, con el fin de formar en el manejo del lenguaje de los medios, especialmente la radio, y educar para una ciudadanía participativa a partir de la producción de programas de radio dirigidos a la comunidad.

Estos procesos no pretenden dar lugar a una transformación total de la realidad cultural, ya que esto es imposible. La perspectiva de construcción de convivencia y paz democrática obligaría a una profundización conceptual que dé claridad al manejo de temas clave, como la democracia, la dimensión política y, particularmente, la ciudadanía en el marco de las sociedades actuales.

La ciudadanía es un concepto en permanente construcción. Se ha reconocido como el estatus político del individuo en las sociedades modernas, en relación con el Estado al que pertenece, en el que disfruta de unos derechos y se obliga al cumplimiento de unos deberes (Giddens, 2001). La ciudadanía constituye el fundamento de las democracias actuales y da forma a la concepción del sujeto moderno. La

relación entre el ciudadano y el Estado es completamente recíproca; el ciudadano, por ejemplo, se reconoce a sí mismo como perteneciente a una sociedad específica, establecida en una nación particular, mientras que el Estado cumple la función de ordenador de las instituciones para la protección de los ciudadanos y garantiza el control mediante el disciplinamiento de las voluntades. Se distinguen tres dimensiones de la ciudadanía actual: la de los derechos, la de la identidad o pertenencia y la de la participación, que integra las ideas de solidaridad, reciprocidad y búsqueda de consenso, relacionadas con la noción clásica de sociedad civil.

Por su parte, los derechos humanos son definidos como un conjunto de facultades e instituciones que, en el momento histórico, especifican las exigencias de dignidad, libertad e igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos en los ámbitos nacional e internacional. El ciudadano es el sujeto de derechos sobre quien se busca garantizar el respeto de sus derechos civiles, de libertad, participación y sufragio, así como los derechos al bienestar. Estas garantías se dan en la dimensión civil, política y social de la ciudadanía. Hoy estos derechos se amplían a otras necesidades y demandas individuales y colectivas.

En este sentido, los proyectos de educación para la paz deben generar una especie de "reescritura" de la ciudadanía, con los temas que integran las nuevas perspectivas sobre este asunto (Peña, 2008). Estas son cuestiones abiertas que reclaman una reconstrucción de los elementos estructurales en respuesta a la aparición de las nuevas dimensiones y realidades de la política y de la ciudadanía a escala mundial. Para afrontar estos asuntos se requieren estrategias novedosas que integren una actualización teórica y una metodología acorde al contexto comunicacional y global contemporáneo. No se trata de transmitir un modelo de ciudadanía fundamentado en una forma preestablecida de organización social que limite la libertad en su creación y vivencia; por el contrario, se trata de abordar los sentidos actuales de la ciudadanía como un aspecto preponderante para la interacción social y la política en la comunidad.

Ahora, dado que los medios y tecnologías de información y comunicación —la televisión, la radio, el ciberespacio y las redes sociales— se

han constituido en los promotores de los nuevos regímenes de orden económico y cultural al que acceden las comunidades cotidianamente, ese espacio mediático constituye el nuevo escenario público, lo que ha contribuido desde hace décadas a una despolitización de la sociedad. Para Huergo y Centeno (1997), los procesos culturales y políticos que acompañan el paso de la "lógica escritural" a las alfabetizaciones posmodernas han contribuido a poner en crisis y en situación de redefinición al espacio público, lo político y, por tanto, a los modelos de ciudadanía.

El contexto mediático y tecnológico introduce otros modos de distinción entre lo público y lo privado. "Lo público es un espacio fluido y polimorfo ligado a los medios, que garantiza la opinión pública; así, lo público se constituye en espacios massmediáticos" (Huergo y Centeno, 1997, p. 68). La sociedad de masas y de medios redefine el espacio público, pues la narrativa mediática es capaz de presentar a públicos diversos los múltiples aspectos de la vida social. El espacio público no se limita a las fronteras nacionales, sino que es un medio de una sociedad "mundializada". Con ello, el espacio público se multiplica y fragmenta a través de los medios.

La cultura mediática produce un desplazamiento que puede llamarse "audienciación" de la ciudadanía. El sujeto de esta ciudadanía-audiencia es aquel que se mueve interpretativamente por el texto mediático. Así pues, los proyectos de educación para la comunicación, es decir, para el manejo del lenguaje radiofónico y la producción multimedial, tienen en la población rural y urbana una audiencia que debe integrarse al proceso de educación democrática, es decir, tales proyectos deben ser parte de la construcción de cultura de paz en el territorio. El modelo de ciudadanía audiencia es parte fundamental de todo proceso cultural dinámico, orientado a la producción, circulación y reproducción de significados, es decir, como parte fundamental en la transformación cultural y política que puede promoverse actualmente en una comunidad.

Ahora bien, los procesos edu-comunicativos que adelanta Comunicarte en Colombia integran demandas latentes desde hace años en las poblaciones y comunidades, cuyos ejes son "el derecho a tener derecho", "el derecho a la expresión", "el derecho a la palabra"

y "el reclamo por el reconocimiento de la otredad étnica y cultural". Todo ello constituye un gran aporte a la construcción de una sociedad democrática, de una ciudadanía participativa y de una cultura de paz.

Estos procesos educan para la comunicación y hacen de esta una estrategia pedagógica para la construcción de una cultura de paz democrática en las comunidades. Así mismo, desarrollan sentido de pertenencia a la comunidad, la etnia y al territorio; priorizan la producción de narrativas con criterios de justicia, equidad e inclusión; integran los componentes de una ciudadanía colaborativa, basada en un modelo de sociedad solidaria.

El proceso de formación se gestiona a partir de un aprendizaje individual, de un aprendizaje colaborativo y de un "aprendizaje humano de carácter fundamentalmente social, cuyo significado es intersubjetivo y se sitúa en una tradición o cultura" (Martínez, 2010, p. 68). Con ello, se logra la construcción de conocimiento social, de educación ciudadana y participación, una oportunidad para promover acciones y prácticas de participación comunitaria desde la palabra y la producción de la radio local.

Referencias

Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Paidós.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* Siglo Veintiuno Editores.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza Editorial.

Huergo, J. y Centeno, F. (1997). Alfabetizaciones posmodernas, espacios públicos y lucha por laciudadanía. En *Comunicación/Educación Ámbitos, prácticas y perspectivas* (pp.67-85). Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). Organización de Estados Iberoamericanos.

Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En F. Quesada (Ed.), *Ciudad y ciudadanía Senderos contemporáneos de la filosofía política* (pp. 231-248). Trotta.

Prieto, D. y Van de Pol, P. (2006). e-*Learning Comunicación y Educación / El diálogo continúa en el ciberespacio*. Radio Nederland Training Centre.

Salinas, J. (2019). La educación democrática en la construcción de cultura de paz en Colombia. En L. Ramírez (Ed.), *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz* (pp. 147-164). Bogotá: Ediciones USTA.

Salinas, C. y Stange, H. (2009). Poder y comunicación. La irresoluble tensión entre palabra, imagen y política. *Revista Perspectivas de la Comunicación*, *2*(1), 138-145.

Santos, B. de Sousa. (2017). *Democracia y transformación social*. Siglo del Hombre Editores y Siglo XXI Editores.

PARTE III

PAZ E INCLUSIÓN EDUCATIVA, SOCIAL Y FAMILIAR

Inclusión social, autodeterminación y derechos de jóvenes con discapacidades. Aportes para una articulación entre el ámbito educativo y el laboral

María José Sánchez Vazquez

Presentación

En su contribución especial al *Informe sobre desarrollo humano 2014* elaborado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), Stephen Hawking reflexiona:

> Las personas con discapacidad somos vulnerables por los numerosos obstáculos a los que nos enfrentamos: actitudinales, físicos y financieros [...] Pero lo más importante es que la eliminación de estos obstáculos liberará el potencial de muchísimas personas que tienen muchísimo que aportar al mundo. Los gobiernos de todo el mundo ya no pueden ignorar a los cientos de millones de personas con discapacidad a los que se les deniega el acceso a la salud, la rehabilitación, el apoyo, la educación y el empleo, y quienes nunca tienen la oportunidad de brillar. (2014, p. 85)

Liberar el potencial humano de quienes están en alguna situación de discapacidad se vuelve un objetivo prioritario en la lucha por la igualdad de oportunidades proclamado a partir del ideario doctrinal de los derechos humanos. En este camino de reivindicaciones, atender los derechos de los adolescentes y jóvenes con discapacidades es una tarea que sigue en construcción.

Desde el marco normativo internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (onu, 2006) ha constituido uno de los pasos decisivos en favor del cumplimiento equitativo de derechos para este colectivo. En su artículo 24, proclama que "los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo [en] todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida" y, en consecuencia, se garantizará que las personas puedan así asegurar "el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana". Así mismo, en el artículo 27 se establece el "Derecho al trabajo y empleo", por medio de la inclusión laboral en igualdad de condiciones y con base en los ajustes razonables necesarios. Educación y trabajo se convierten así en dos vías de realización humana respecto a derechos inalienables y de responsabilidad y garantía desde ámbitos públicos. Pero sabemos que los jóvenes con discapacidades se enfrentan a desventajas sociales surgidas del estigma y los prejuicios. Dichas desventajas generan barreras de todo tipo y limitan el acceso a la educación, la asistencia sanitaria, el empleo y la vida social-comunitaria en general. Esta limitación no es solo desde la indiferencia e ignorancia, sino que la mayoría de las veces está agravada por la violencia fisca y simbólica que padecen dichas personas (onu, 2018).

Hoy estamos en un contexto particularmente preocupante. En los Informes covid-19 realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), se indica que la aparición de la actual epidemia ha puesto de manifiesto el aumento de la vulnerabilidad y los riesgos de las personas con discapacidades, lo cual ha reforzado la discriminación y la desigualdad de antemano muy arraigadas, ya sea en ámbitos educativos, laborales, económicos o sociales. En este contexto de particular fragilidad humana, se redobla la apuesta para el

colectivo de las personas con discapacidades respecto de los objetivos surgidos en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (onu, 2015). En el presente capítulo, nuestro interés particular está centrado en los siguientes objetivos del citado documento: objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" y objetivo 8: "Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, el trabajo decente para todos".

Según la onu y la Cepal (2020), esta realidad de pandemia actual, donde tantos niños, niñas, adolescentes y jóvenes han estado fuera de las instituciones educativas al mismo tiempo, altera en mucho su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente en los colectivos más vulnerables y marginados, lo cual pone en peligro lo ya logrado en el plano educativo mundial. Así mismo, la recesión generada en el contexto de la covid-19 es, para la onu, una alarmante situación donde el desempleo y la carencia económica parecen ser —junto con otros problemas emergentes— los nuevos protagonistas de la crisis humanitaria, con graves consecuencias para los más desfavorecidos.

Es necesario, pues, orientar el aumento de todo tipo de estímulos desde los gobiernos y la sociedad civil, en favor de los más vulnerables y reforzar las respuestas multilaterales y regionales. En clave ética, las posibilidades que tienen quienes desempeñan funciones públicas profesionales en ir eliminando obstáculos para estos colectivos invitan a entender que las actuaciones desde cada función deberían ser algo más que un deber moral autoimpuesto, casi de modo heterónomo. Las intervenciones posibles se fundamentan en procesos reflexivos individuales y compartidos, dados en el marco de un diálogo crítico que solo puede alcanzarse con el consenso de todos los actores implicados en un escenario cada vez más complejo sobre la situación de discapacidad.

La presente contribución expone una reflexión teórica-crítica y aporta elementos para la configuración de una ética ciudadana actual, en la consideración del reconocimiento de la diversidad y el potencial de cada miembro de la comunidad. Dicha contribución parte

de nuestras experiencias en el proyecto de extensión universitaria Jóvenes Activos —realizado durante los años 2016 y 2017—, el cual fue llevado a cabo por profesores, graduados y alumnos universitarios. Este proyecto articuló el trabajo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Modalidad de Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y estuvo destinado a fortalecer las trayectorias de jóvenes con discapacidades en pos de su autorrealización. Los resultados fueron muy satisfactorios y permitieron observar situaciones de desarrollo personal autónomo e identificar diferentes vulnerabilidades que pudieran afectarlos. Ciertamente, las situaciones que pueden vulnerar a los jóvenes con discapacidades hoy día no han cambiado; es más, por lo dicho arriba, se han recrudecido. Sin embargo, las acciones profesionales estuvieron direccionadas a revalorizar el potencial humano de nuestros destinatarios, más allá de las adversidades, y sostener la premisa de la condición humana siempre marcada por una dignidad realizable.

A continuación, desarrollaremos los ejes que fundamentaron y orientaron nuestra práctica en la temática citada, y que asimismo sostuvieron nuestra continua deliberación respecto del papel que fuimos desempeñando con los jóvenes. Tales ideas centrales pueden enunciarse en tres dimensiones: (1) desde la antropología filosófica, que comprende un análisis de la condición humana en relación con la autonomía y la vulnerabilidad situada de los individuos, así como una reflexión sobre la intersubjetividad y el reconocimiento del otro diverso-semejante; (2) desde el marco doctrinario de los derechos humanos, en la consideración y el respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación; y (3) desde la ética aplicada, referida a las prácticas profesionales y sus actuaciones en lo educativo-laboral, respecto del papel desempeñado y en concordancia con lo normativo y lo deliberativo del saber-hacer con otros. De este modo, nuestra experiencia con los jóvenes de este colectivo nos ha permitido, en términos de propósitos y logros, conectar el ámbito particular de nuestra práctica con su realidad local actual.

La condición humana y el reconocimiento de lo autónomo/vulnerable (aportes desde la antropología filosófica)

Abordar la realidad de sujetos jóvenes con discapacidades, prontos a terminar un ciclo educativo y para quienes el mundo laboral se vuelve posible, nos obliga a preguntarnos por su condición humana en términos de su autonomía y vulnerabilidad situada.

El profuso pensamiento del filósofo francés Paul Ricœur (1913-2005) nos aporta una interesante visión general al respecto. De modo sintético, desarrollamos su tesis principal sobre la condición humana como una afirmación antropológica que nos alcanza a todos y todas. En primer lugar, Ricœur entiende la condición humana como una paradoja existencial: “La autonomía es la de un ser frágil, vulnerable. Y la fragilidad no sería más que una patología, si no fuera la fragilidad de un ser llamado a ser autónomo, dado que siempre lo es de alguna manera” (2008, p. 71).

Como dos caras de una misma moneda, la autonomía y la vulnerabilidad no pueden separarse en la persona sin que su condición de humanidad pierda valor. Todos somos, a la vez, autónomos y vulnerables. Ricœur no renuncia a la afirmación kantiana de la autodeterminación del sujeto, pero tiene presente que la autonomía se le presenta al ser humano —cualquiera que sea su condición existencial— siempre como una idea-proyecto: “porque el ser humano es por hipótesis autónomo, debe llegar a serlo” (2008, p. 71). Así, la autonomía es concebida no solo como una habilidad presente para decidir qué hacer en su propia vida, sino que hay que suponerla —como disposición o capacidad— en cada sujeto siendo un poder siempre latente:

> Esta capacidad de hacer se muestra en los múltiples dominios de intervención humana bajo la modalidad de poderes determinados: poder de decir, poder de obrar sobre el curso de las cosas y de influir en los otros protagonistas de la acción, poder de unificar la propia vida en una narración inteligible y aceptable. (Ricœur, 2008, p. 72)

A cada expresión de esta potencia —cuyas formas relevantes son poder decir, poder obrar, poder reconocer algo como propio y poder asumir responsabilidad— corresponde una figura de la vulnerabilidad o fragilidad como contrapartida existencial. Nos parece interesante referirnos a ellas puesto que los destinatarios de nuestras prácticas conformaron un colectivo donde el espectro de las vulnerabilidades pudo observarse de modo recurrente, situadas en contextos no siempre favorables y de acuerdo a las distintas intervenciones de los otros (padres, tutores, docentes, amigos, etc.).

Un modo de vulnerabilidad muy frecuente es el no-poder decir: "esta desigualdad fundamental de los seres humanos en cuanto al dominio de la palabra, desigualdad que es ciertamente menos un don de la naturaleza que un efecto perverso de la cultura" (Ricœur, 2008, p. 74). Hay, para algunos sujetos hablantes —las personas con discapacidades pueden tomarse como un ejemplar de ello—, una exclusión efectiva de la esfera lingüística que los eyecta de la posibilidad de dialogar, argumentar, explicar y debatir, en fin, de la posibilidad de tomar la palabra, de poder decir y que sean escuchados. Esta forma de vulnerabilidad se vuelve relevante si consideramos que el ser humano se constituye como tal a partir del mundo del lenguaje y todo lo que simbólicamente representa. El lenguaje es un medio de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

En segundo lugar, están las fragilidades observadas en el ámbito del obrar. Ricœur incluye aquí las fragilidades básicas, las de nuestro cuerpo real, signadas como las enfermedades que vamos sufriendo a lo largo de los diferentes ciclos vitales, desde nuestro nacimiento hasta nuestro envejecimiento. Reconocemos aquí todo el haz de diferentes formas de discapacidades —físicas, sensoriales o intelectuales— que algunos sujetos tienen que padecer. Todas ellas generan algún tipo de limitación en el funcionamiento y desenvolvimiento cotidiano. Pero también están contempladas en esta categoría las vulnerabilidades generadas por las diferentes formas de violencia culturales, sociales, económicas y políticas, puesto que muchas relaciones humanas son disimétricas y aquel que tiene el poder de acción sobre el otro puede someterlo a diferentes formas de sufrimiento, intimidación, manipulación y hasta de instrumentalización o cosificación. Estas formas

coartan la posibilidad individual de autodeterminación siempre presente. Las intervenciones del otro sobre nosotros y nuestra realidad corporal-contextual pueden obturar una premisa básica de nuestra condición humana, ya que, por encima todo, "somos seres de iniciativa y de acción" (Domingo Moratalla y Domingo Moratalla, 2013, p. 85).

Existe un espectro de fragilidades que provienen del no reconocimiento de los otros y que nos exponen a distintas formas de desprecio, lo cual limita la capacidad de una identidad particular. Nos referimos ahora a fenómenos vivenciales que pueden darse en la convivencia con los otros, desde el malentendido y el error hasta la ofensa, la humillación, la marginación, la indiferencia y, sobre todo, el olvido. Se trata de formas de desprecio que vulneran al ser humano con base en el no-reconocimiento de la otredad, como forma de existencia semejante y distinta a la vez.

Finalmente, para Ricœur, aparece en la intersubjetividad una potencia menor —mostrada como vulnerabilidad—, la cual está relacionada con la imposibilidad de conducir la propia vida con coherencia o identidad narrativa, esto es, la posibilidad, mediada por los otros y las instituciones de poder atestar de sí, de dar cuenta de lo propio y, así, dar un sentido a la propia vida con una perspectiva singular y única. Lo intersubjetivo es vital aquí, "estamos enredados en historias" (Ricœur, 2008, p. 88). Cada historia de vida, lo que somos, se entrama con la de otros; en esto es necesario un trabajo continuo y recursivo de reconocimiento, pero también de distanciación saludable a través de lo identitario. Es la idea de que "este soy yo y nadie más en mi lugar, a pesar de los cambios en mi vida".

Lograr que estos modos de ser vulnerable —entendiéndolos como potencia menor y no como como déficit— puedan convertirse en diferentes capacidades es recorrer un camino hacia la responsabilidad, entendida aquí como poder ser capaz de responder por nuestros actos, por lo que nos compete y por lo que es parte de nuestra historia. El ser humano se hace responsable cuando puede hacer propio algo del acontecer del mundo que le incumbe y lo convoca.

Este camino no es solo una intención individual. A la paradoja existencial se agrega otra afirmación ricœureana que puede sintetizarse en la siguiente tesis: la condición humana paradojal solo se despliega

en una faz relacional. Como anunciamos arriba, la intersubjetividad es constitutiva para cada sujeto, es decir, la instauración de la propia subjetividad se da desde el inicio de vida en medio de un entramado con otras vidas, en una red de narraciones que abarca mi historia, la de otros, las de mi pueblo y las de la humanidad (Masiá Clavel, 1998). En esta trama cada uno de nosotros va siendo reconocido como uno más y también como uno distinto (nueva paradoja de la existencia humana). La psicología, junto con otras ciencias humanas y sociales, ha afirmado que no hay posibilidad de supervivencia para ese que nace indefenso —"arrojado al mundo"— si no es a partir de otros que acogen su llegada como semejanza y novedad. La intersubjetividad recíproca se vuelve la única posibilidad de sobrevivencia física, simbólica y real para cada quien.

Pero intersubjetividad no es lo mismo que reciprocidad. Lo intersubjetivo tiene el sentido de que ser arrojados al mundo significa también ser arrojado a esos otros —personas e instituciones que nos reciben, nos significan y de los cuales no podemos prescindir—. Por su parte, la reciprocidad es una conquista en el juego relacional y, por ende, no se da espontáneamente. Cuando la reciprocidad se da, podemos hablar entonces de reconocimiento entre agentes-padecientes, en sentido fuerte. En efecto, es necesario pasar de la mera presencia (nacemos entre otros) al reconocimiento intersubjetivo (vivimos y somos para y con otros), lo cual nunca deja de implicar tensiones. El despliegue de las capacidades humanas es posible gracias a que otros nos reconocen en nuestro decir, actuar, narrar y en las variadas formas de nuestra atestación. Se es agente y paciente a la vez gracias a un juego de atestación subjetiva, de reafirmación de cada uno frente al otro.

Esta primera reflexión concluye con la fórmula ricœureana que resume su aspiración ética en esta lectura de antropología filosófica: se debe siempre "tender a la 'vida buena' con y para el otro en instituciones justas" (Ricœur, 2006, p. 176). Esta expresión resume la idea de que cada uno pueda aspirar a la búsqueda de su felicidad, de su deseo, en el marco de una relación a la vez dialógica y conflictiva con sus semejantes/diferentes, vehiculizada por mediaciones justas donde las instituciones (los sujetos que las componen) puedan ofrecer posibilidades y actuar de forma equitativa con cada ser humano.

En nuestro caso, planteamos que las personas con diferentes discapacidades han sido tratadas como un ejemplar de las formas de vulnerabilidad mencionadas, en especial, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pero el tratamiento de su vulnerabilidad humana, existente en la condición de todo ser humano y humana, como nos indica Ricœur, no ha sido visto solo como una parte de ella, sino que impregna en su totalidad la forma de concebirlos y concebirlas, con lo cual se descarta la autodeterminación siempre posible.

En nuestro contexto latinoamericano, las vulnerabilidades toman sus formas propias. La bioética ha incorporado el tema definiendo, por un lado, la condición vulnerable (o general) en referencia a situaciones de fragilidad o limitación temporal o permanente, propias de la condición humana, como dijimos; por otro lado, la vulnerabilidad social (o especial) ha sido determinada como una situación que se origina por diversos factores sociales, culturales, económicos, políticos o institucionales. Es a partir de estos últimos factores que los individuos o comunidades se convierten en vulnerados —sean o no vulnerables por las otras causas generales mencionadas— (Kottof, 2008). En el ámbito comunitario y poblacional, han sido reconocidas diversas formas de vulnerabilidad social, con impacto directo en sus habitantes, en su mayoría como producto de un contexto global marcadamente desigual. Nos referimos aquí a las inequidades que pueden encontrarse en las regiones con menos desarrollo y situaciones precarias —entre ellas, Latinoamérica— (Lolas Stepke, 2004). Con relación a las formas de vulnerabilidad social con base en la vulnerabilidad general, Arboleda Flórez (2003) establece algunos elementos clave como indicadores para definirla. Dichos indicadores se cruzan en las situaciones reales que padecen las personas con discapacidades —incluyendo a los y las jóvenes— y recrudecen dicha realidad. Según Arboleda Flórez, para evaluar la vulnerabilidad social hay que tener en cuenta algunos indicadores, tales como la situación de grupo, la gravedad, la permanencia de la condición y su fluctuación, entre ellos.

Pensemos, por ejemplo, en el caso de un joven de veinte años con una discapacidad sensorial visual que, además, tiene las siguientes condiciones individuales y contextuales: por una parte, ha extendido su escolaridad por acción paternalista de los agentes-cuidadores; a su

vez, cursa su último año en un establecimiento educacional estatal, en algún país de la región sur, con visible deterioro edilicio; y, además, el ambiente es particularmente conflictivo entre pares y autoridades, sin articulación planificada ni posible entre el mundo educativo que termina y el mundo laboral que puede iniciar para estos y estas estudiantes. Muy seguramente, además de su vulnerabilidad general por situación de grupo (esto es, su condición discapacitante debido a una limitación sensorial), se agregarán factores relacionados con la vulnerabilidad social que agravarán y variarán tal situación (problemas de accesibilidad y permanencia edilicia, violencia escolar entre pares —peleas y maltrato— y entre estudiantes y autoridades —indiferencia, desamparo y desinterés particular—; todo lo cual intensificará la falta de apoyo necesaria para poder idear un probable proyecto de futuro laboral y vital. La faz vulnerable se acrecienta y la autodeterminación se opaca.

Para estas situaciones —muy reales en el sur de América—, se espera que las políticas estatales puedan contemplar y equilibrar esta vulneración efectiva, actuando en consecuencia. El término "ajustes razonables" (Mathiason, 2002) ha sido utilizado para intentar reestablecer ciertas condiciones de igualdad y equidad respecto de la participación de este colectivo, atendiendo a las condiciones contextuales, locales y regionales de los distintos aspectos públicos (educación, trabajo, seguridad social y salud, entre otros). De este modo, pasamos al siguiente tema de análisis que refiere al ámbito de los derechos humanos.

El respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación (aportes desde la doctrina de los derechos humanos)

En su Discurso de Apertura de la *Conferencia mundial de derechos humanos* (ONU, 1993), el secretario general Ibrahima Fall sostenía:

> Si bien los derechos humanos son comunes a todos los miembros de la sociedad internacional y todo el mundo se reconoce en su naturaleza, cada era cultural puede tener su forma particular de

> contribuir a la aplicación de esos derechos [...] *Los derechos humanos, vistos a escala universal, nos plantean la dialéctica más exigente: la dialéctica de la identidad y de la alteridad, del "yo" y del "otro". Nos enseñan que somos a la vez idénticos y diferentes* [...] [Son] lo "humano irreductible", es decir, la quintaesencia de los valores en virtud de los cuales afirmamos, juntos, que somos una sola comunidad humana. (p. 1. Énfasis añadido)

Palabras planteadas en términos dialécticos: universal-particular, identidad-alteridad, yo-otro, iguales-diferentes, el criterio ético de los derechos humanos sigue siendo hoy día una referencia problemática, en especial cuando se trata de particularizar lo universalmente proclamado.

En términos generales, si aceptamos que la base de la doctrina de los derechos humanos encierra una proclama por "lo humano irreductible" (Etxeberría Mauleón, 1998), la reflexión recaerá en los componentes esenciales del núcleo duro de la doctrina. Los principios de dignidad, igualdad y no discriminación conforman los conceptos clave a los que haremos referencia, con la intención de aplicar sus afirmaciones a la situación de estos jóvenes.

Respecto de la dignidad, en términos generales, podemos decir que "lo digno" se entiende hoy como lo valioso o estimado por sí mismo, y no como como algo derivado de otra cosa. Sin embargo, la dignidad no ha sido considerada siempre de la misma manera en nuestras sociedades occidentales. Etxeberría Mauleón (1998) esclarece tres sentidos del término, de acuerdo con cuestiones histórico-sociales y epocales.

Un primer sentido apunta a la idea de la dignidad de las acciones, la cual es previa al surgimiento de los derechos humanos, ubicada en las sociedades premodernas occidentales. Consiste en considerar el vocablo como adjetivación, aplicado directamente a la acción. Los actos humanos pueden ser considerados como estimables (dignos) o no en relación con el fin o intención por la cual se realizan. Hay acciones que son tenidas por valiosas dada la calidad moral que portan en una época determinada y si quienes las realizan no persiguen otro fin que el inherente a la acción, por ejemplo, ayudar a quien lo necesita sin esperar recompensa alguna por ello (el caso del buen samaritano). Contrariamente,

existen acciones indignas que podrían ser de dos tipos: por la prohibición social y cultural que hace de la acción un acto aberrante (por ejemplo, un homicidio), o por la intención o uso que realiza el agente actuante y que es reprobada por otros (por ejemplo, realizar regalos ostentosos para conseguir los favores de alguien).

Lo que puede sorprendernos de este primer sentido atribuido al término dignidad —sentido predominante hasta al menos la Edad Moderna— es la extrapolación que se ha llevado a cabo de la acción realizada al agente que la realiza: si una acción es digna, entonces la persona que la ejecuta es digna y, paralelamente, alguien indigno lo es porque comete actos no valiosos. Esto es la dignidad meritocrática. Otra vía que se incluye en este modo de entender el concepto se liga al estatus social y económico. Sin mantener directamente la idea de la acción digna, se sostiene el mecanismo de asignación o conquista del adjetivo 'digno', ya no por mérito propio, sino por pertenecer a una clase social o económica privilegiada. De este modo, la dignidad es una cuestión referencial que se utiliza para establecer diferencias entre los individuos: los hombres dignos y los indignos. Ser digno es un deber, no un derecho, puesto que la persona actúa dignamente cuando realiza una acción acorde con la ley justa epocal que hay que cumplir. Esta concepción restringe mucho el espectro de su aplicación y se circunscribe a una elite humana: los hombres que, por sus obras o posición social, valen.

El segundo sentido se entiende como dignidad del ser humano. Con el advenimiento del mundo moderno, el término toma su fuerza como sustantivo y se relaciona con el cambio de sentido del vocablo *ius*. Este último ya no hace referencia al ámbito de los deberes naturales, de las obligaciones —lo que dicta la ley—, sino que alude a 'lo que nos es debido', es decir, al derecho. Aparece entonces la idea de dignidad ligada a las categorías de libertad, igualdad, propiedad individual, seguridad y autodeterminación, en el marco del incipiente individualismo liberal y del contractualismo occidental de tipo social. De tal modo se va estableciendo así la proclama de la igualdad entre los hombres.

En este cambio, originado en el seno del pensamiento moderno, es Kant quien formula por primera vez la idea de dignidad sustantivada, es decir, lo digno como una propiedad humana que refiere a aquello que no tiene precio, lo que posee un valor absoluto, intrínseco, lo que

existe como fin en sí mismo y, por tanto, no vale en función de otra cosa. La dignidad es algo que poseemos por el mero hecho de ser parte de la humanidad, no es ya una cualidad que se merece y no puede perderse porque nuestras acciones sean reprobables. Los hombres portan la dignidad como un derecho inalienable. Recordamos una de las formas del imperativo categórico kantiano, formulación central de la dignidad: "Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1983 [1785], p. 84).

El denominado principio de dignidad, enunciado por la ONU (2020 [1945]) desde su creación, aglutina este sentido sustantivado presente de manera sintética en la consigna kantiana, y es promulgado ahora en los siguientes términos: nadie puede ser tomado como un medio, porque cada ser humano es un fin en sí mismo y, por tanto, digno. La convicción sobre este sentido del término dignidad como universal e intrínseca a la condición humana es establecida en el documento fundador *Carta de Naciones Unidas* (ONU, 2020 [1945]) y en la *Declaración de los Derechos Humanos* (ONU, 2020 [1948]), y es reafirmada cada vez en los distintos documentos emanados de esta institución macro-occidental.

El tercer sentido del concepto incorpora la idea de vida digna. La fuerte marca universalista e individualista que parece haber tenido el desarrollo de esta noción en el marco occidental ha favorecido una lectura abstracta, centrada casi exclusivamente en los aspectos formales del derecho a la dignidad. Acordamos en que el peso e interés puesto en estos aspectos garantiza de algún modo que la propiedad de la dignidad sea aplicable a todos los seres humanos, sin distinción en función de sus situaciones y características particulares. Sin embargo, se ha visto que la formulación universal de la dignidad si bien cubre como un gran paraguas normativo a toda la humanidad (los sujetos anónimos), no permite visualizar los rostros de esta (las comunidades particulares y los sujetos singulares). Conservando la convicción general de la dignidad en lo formal como un derecho, es necesario entender que siempre hay distintas y variadas formas propias de realizarla e historizarla. De este modo, el tema de la dignidad vuelve a adjetivarse, entendiendo que la dignidad plena puede entenderse como una vida efectivamente cumplida: en consecuencia, quienes consiguen realizarse de acuerdo

con sus intereses, deseos y posibilidades en el marco de lo normativo (sistema de derechos y deberes) tienen entonces una vida digna.

En consecuencia, la consagración legal de un sujeto de derechos plenos, afirma la idea de la dignidad sustantivada. La realización de una vida digna y sus posibilidades reales en contextos apropiados pone de relieve la presencia del Estado y sus agentes en el compromiso asumido, protegiendo los derechos de cada ciudadano. Esta es una tarea necesaria y efectiva ahora y no una mera proclama. Acá lo indigno no tiene que ver con la sanción cultural-moral de determinadas acciones humanas, sino con la degradación de una vida cuyas necesidades humanas no pueden ser satisfechas. La perspectiva intercultural nos invita a tener en cuenta lo que considera cada grupo o colectivo en su contexto sociocultural: una vida digna como vida realizada, respetando modelos y parámetros particulares.

En el marco de los derechos humanos encontramos también muy ligados los principios de igualdad y no discriminación. Puestos en relación, los principios pueden interpretarse de modo vinculado: por una parte, el principio de igualdad, que admite considerar que los seres humanos puedan ser tratados de manera diferencial, si las distinciones en juego son significativas desde algún criterio relevante. Este trato diferencial deriva, a su vez, en dos enunciados básicos: por un lado, en sentido negativo, es el principio de no discriminación, que prohíbe diferenciaciones sobre fundamentos irrelevantes; por otro lado, con sentido positivo, el principio de protección, cuyo objeto es imponer y lograr igualdad compensando las diferencias.

Respecto del principio de igualdad, la doctrina reconoce al menos cuatro sentidos entramados (Sánchez Vázquez et ál., 2010). Iguales derechos: a partir del compromiso asumido de modo universal por los Estados parte en la defensa de ciertos derechos subjetivos básicos, queda establecido el primer significado de igualdad, que se encuentra en el inicio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (onu, 2020 [1948]) donde se estipula que: toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art. 2). Si bien no aparecen directamente

nombradas las personas con diferentes discapacidades (objeto de nuestra reflexión), las fórmulas "sin distinción alguna" y "cualquier otra condición" incluyen y reconocen también para ellas los derechos establecidos en la Declaración Universal.

Igual trato: este sentido se orienta a establecer la importancia de otorgar el mismo tratamiento a toda persona, cualquiera que sea su condición. Si se tienen en cuenta los distintos contextos en los que puede aplicarse este significado, cuando hablamos de derechos políticos, este sentido está orientado a garantizar, por ejemplo, la aplicación del mismo sistema legal vigente —derechos, deberes y garantías— a las personas con o sin discapacidades. En otros contextos, como el de los derechos económicos, sociales y culturales, el igual trato hace referencia a que las personas con discapacidades deben, para poder gozar plenamente de sus derechos, recibir el tipo de tratamiento compensatorio en salud, educación y trabajo. De tal modo, la igualdad se entiende aquí como trato desigual en la perspectiva de la equidad y la justicia distributiva. Los llamados "ajustes razonables" permiten establecer el tratamiento diferencial necesario para que la igualdad se vuelva efectiva.

Iguales oportunidades: con el fin de obtener un sentido más acabado del concepto de igualdad, se incluye este tercer aspecto que contempla la igual oportunidad de participación. Este sentido establece la necesidad de que el Estado y sus agentes sean los que otorguen los recursos necesarios para su cumplimiento. Es parte entonces de los objetivos prioritarios en políticas públicas desde la visión de los derechos humanos. La *Convención de los derechos de las personas con discapacidad* (onu, 2006), como documento vinculante, se convierte en un paso importante con vistas a obtener, mediante el acto de ratificación, un mayor compromiso de los Estados parte.

Iguales resultados: este último sentido hace referencia a las consecuencias positivas y beneficiosas que se obtienen cuando se proporciona igualdad en los tres sentidos anteriores. Por ejemplo, al dar iguales oportunidades a los adolescentes y jóvenes con discapacidades en el ámbito educativo y laboral, se obtienen mejores resultados, ya que el hecho de tener una discapacidad y encontrar modos de compensarla hace que la persona obtenga mayores logros individuales y pueda autodeterminarse.

Como ha sostenido la jurista argentina Pinto, "cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy" (1997, p. 1). Por eso, una sociedad que intenta avanzar sobre las problemáticas que incluyen a las personas que funcionan de modo diverso y tienen algún tipo de discapacidad necesita incorporar estos sentidos imbricados de la igualdad.

El concepto de no discriminación queda introducido, pues, como corolario de la igualdad. En su uso valorativo, se asocia la discriminación a determinadas actitudes, a la toma de medidas que implican efectuar distinciones entre personas. De modo semejante a lo planteado con respecto de la igualdad, el problema aquí será tratar de establecer dónde ubicar la línea divisoria entre considerar un acto de discriminación como razonable o no. Por ejemplo, piénsese cuando es necesario discriminar, con connotación positiva, a determinados colectivos para ejercer sobre ellos un trato diferencial (cupos laborales para personas con discapacidades, por ejemplo).

Los principios deberían funcionar conjuntamente, en atención a las necesidades y posibilidades situacionales de los miembros de un colectivo sobre los cuales se aplican. El marco normativo de la doctrina de los derechos humanos funciona, así, como un llamado de atención, como una alerta roja para no avasallar siquiera un ápice de la dignidad de nuestros semejantes.

Pensamos de qué modo, en nuestra situación actual de pandemia mundial a causa de la COVID-19, la educación como un derecho básico es avasallada, en especial, para los colectivos vulnerables (los infantes, adolescentes y jóvenes con discapacidades, entre otros). Por ejemplo, la no presencialidad —y los inconvenientes diversos en el acceso a la educación virtual— limita, para muchas personas con discapacidades, la posibilidad de relacionarse cotidianamente con sus pares, con su institución educativa y con parte de su comunidad, a la vez que disminuye o anula las oportunidades de aprender y mantener la continuidad en la preparación para un futuro socio-laboral posible como ciudadanos y ciudadanas dignas.

Del *ethos* burocrático al *ethos* profesional (aportes desde la ética aplicada)

Las reflexiones realizadas hasta aquí respecto de la condición existencial humana autonomía/vulnerabilidad, del reconocimiento del otro semejante-diferente y de la consideración de los derechos humanos básicos, tales como la dignidad, la igualdad y la no discriminación, nos conducen, en este apartado, a la cuestión del papel y acción profesional de los agentes institucionales con relación al colectivo de personas en condición de discapacidad.

Un concepto clave, desde la ética aplicada, es la noción de *ethos* referida al accionar profesional. Cortina y Conill (2000) desarrollan los aspectos relevantes que caracterizan hoy en día a las profesiones, entendidas como actividades especializadas elegidas de modo personal, pero realizadas socialmente. En primer lugar, cada profesión es elegida a partir de una suerte de vocación individual. Este es, sin duda, el punto inicial —aunque no necesario— para un ejercicio "a gusto" de dicha profesión. Sin embargo, aunque no hubiera una tendencia vocacional, el futuro ejercicio sí exige contar con aptitudes e intereses propios que se van fortaleciendo, profundizando y actualizando en el marco de una formación teórico-aplicada sistematizada y continua. Un segundo aspecto a tener en cuenta es considerar que las actividades profesionales prestan un servicio específico y de forma institucionalizada a la comunidad. Así, cada una en su conjunto contribuye particularmente al desarrollo de una vida humana mejor y más digna para la comunidad de ciudadanos, en el cuidado y dedicación de los distintos niveles y aspectos mundanos. Como tercer rasgo, es necesario que las personas que desarrollan la práctica especializada mantengan un compromiso en el respeto y consecución de las metas y bienes internos que caracteriza ese quehacer específico. En general, se espera que un agente no contradiga, con sus acciones, los bienes internos de su profesión. Estos surgen de los acuerdos en la comunidad de pares y se ubican en concordancia con los valores epocales de la sociedad en la que se insertan; por ejemplo, los ideales doctrinarios enunciados en el apartado anterior —principios de dignidad, igualdad y no discriminación—.

Este último punto, contribuye y afianza la legitimidad social de la profesión. De acuerdo con lo anterior, una profesión es:

> Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en *proporcionar a la sociedad un bien* específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad. (Cortina y Conill, 2000, p. 15. Énfasis agregado)

Con base en las características arriba enunciadas, quienes ejercen una profesión van desarrollando un *ethos* profesional particular —desde sus etapas formativas hasta el ejercicio propio de dicha función—, de acuerdo con el difícil equilibrio entre los ideales personales y colectivos que nuclea la elección de un determinado tipo de actividad. El *ethos* resulta en el carácter que se ejercita y se conquista mediante el hábito, gracias a la reiteración de determinadas acciones (específicamente, las profesionales) en los contextos que habitamos con otros. Como profesionales de la psicología, la reflexión sobre el *ethos* profesional nos conduce, en primer lugar, a considerar el encuadre relacional que vamos construyendo con el otro a nuestro cargo —jóvenes con discapacidades, en este caso—. En términos de Ricœur (2008), todo encuentro supone alternativamente ejercer y padecer una acción entre al menos dos agentes. Lo particular de la relación profesional hace que esta se encuentre marcada por papeles bien diferenciados, puesto que hay uno que es “el que sabe-hacer” —los profesionales que van y trabajan en la comunidad— y otro que es “el que deja que se-haga-sobre-él” —los destinatarios—. Este tipo de encuentro se vuelve, en sentido profesional, muy asimétrico. Es necesario señalar aquí que en ningún caso o circunstancia debieran faltar ciertas actitudes éticas de base: por un lado, el cuidado atento del otro, dada la situación de vulnerabilidad que presenta el encuadre del encuentro; por otro lado, el reconocimiento continuo de la posible autodeterminación y el ya dicho respeto por la dignidad de ese otro a nuestro cargo. Estos dos aspectos éticos confluyen en la inclusión de la responsabilidad como condición básica para definir un *ethos* profesional de calidad. Si bien el ejercicio responsable del quehacer del psicólogo tiene su lado normativo (se es

responsable si se atiende y no se contraviene el código de ética respectivo), la responsabilidad que consideramos en este punto intenta alertar sobre la inevitable deliberación prudencial que todo acto profesional comporta (Sánchez Vázquez, 2008, 2016), es decir, más allá de la aceptación heterónoma de la norma, se debe apuntar a una decisión autónoma y justa *in situ*.

En la actuación profesional psicológica con los y las jóvenes con discapacidades, dos premisas básicas parecen sostenerse (Schron, 2013): por un lado, intentar "ver" siempre a la persona —su singularidad— antes que su discapacidad —su característica o condición—; por otro lado, evitar considerar esta etapa del desarrollo vital como una eterna prolongación de la infancia. Estos y estas jóvenes tienen los mismos intereses, deseos y necesidades de alguien de su edad en cuanto a lograr un lugar en el mundo, más allá de lo familiar, si es que lo tienen. Así pues, es necesario, desde un *ethos* responsable prudencial,

> Atender y entender la adolescencia [y juventud] de las personas con discapacidad acentuando lo que tienen en común con la adolescencia [y juventud] en general y estudiando lo propio de sus especificidades, así como reconociendo también la ambivalencia y la resistencia de los padres y de la sociedad para aceptar estos procesos de crecimiento. (Schron, 2013, p. 144)

Nuestra experiencia sobre el caso de jóvenes con discapacidades: dejar el ámbito educativo, pensar el mundo laboral

Como equipo de profesionales, docentes y estudiantes universitarios de psicología, llevamos adelante el proyecto de extensión universitaria Jóvenes Activos durante los años 2016 y 2017. El grupo de trabajo estuvo conformado por seis integrantes el primer año y por siete integrantes el segundo. El grupo logró articular una serie de actividades programadas entre la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata y la Modalidad de Educación Especial de la Dirección

General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los destinatarios fueron alumnos y alumnas adolescentes y jóvenes (entre 20 y 25 participantes cada periodo, de 17 a 25 años de edad), quienes eran estudiantes de diferentes escuelas de educación especial y centros educativos-laborales de la zona.

El objetivo explícito del proyecto consistió en fortalecer las trayectorias de jóvenes con discapacidades con vistas a su autorrealización. Dichos jóvenes estaban próximos a cerrar su ciclo escolar (en la mayoría de los casos muy extendido) e iniciar su tránsito hacia el mundo del trabajo. La metodología de intervención consistió en el desarrollo de una propuesta con modalidad participativa, a partir de encuentros de entrevistas grupales y talleres.

Los encuentros grupales se realizaron al inicio y al final de la experiencia. Con los padres/tutores y personal docente de cada establecimiento se llevó un encuentro al inicio y final del periodo, explicando la propuesta y relevando expectativas, dudas, dificultades, logros, concientización y toma de compromiso con lo ofrecido. De este modo se logró un mayor empoderamiento contextual para los y las jóvenes destinatarias.

Los talleres fueron desarrollados durante tres meses, con seis encuentros de cuatro horas cada uno, donde acudieron los y las destinatarias. Se alternaron con encuentros grupales, en los que se explicaban los propósitos de los talleres, se visibilizaban expectativas y se realizaban conclusiones una vez realizados.

Respecto de los talleres, fueron trabajadas las siguientes temáticas: articulación formación educativa-trabajo, entorno social-comunitario-familiar de apoyo, proyecto de vida y autodeterminación, diferencias entre el mundo educativo y el laboral, manejo de datos personales y del dinero, búsqueda e inserción laboral, realización de *curriculum vitae* o antecedentes, formatos de entrevista laboral, derechos y obligaciones laborales y ciudadanos. El propósito general se centró en poder indagar en las expectativas e intereses de los y las jóvenes en relación con la propuesta, así como conocer los miedos, dudas o preocupaciones que pudieran surgir con respecto a la búsqueda de trabajo, la inserción laboral y la construcción del proyecto de vida. Sostenemos con Schorn que la adolescencia y juventud es la “mezcla de un continuo renacer” (2013, p. 167), donde las pérdidas pero también, y sobre todo,

las fantasías e ideas de un futuro propio aparecen y resurgen. Esto es posible desde la capacidad de jugar y jugarse, como sostiene la autora, "tomándose a sí mismos como objeto propio de deseo para después poder pensarse, sentirse, proyectarse [como] aspectos estructurantes del logro de una identidad" (2013, p. 167).

En ese sentido, cada taller —con las actividades lúdicas, expresivas, reflexivas, cognitivas y manuales— nos permitió obtener insumos que nos fueron de gran utilidad para planificar, complejizar o reformular los encuentros posteriores. Al respecto, cabe destacar el caso de A., una joven de 18 años, muy enojada con todos, muy reacia a integrar los talleres —aunque, durante su desarrollo, daba vueltas alrededor del círculo construido con sus compañeros y compañeras—. A regañadientes optó por elegir una imagen (un *emoji*) de tono enojado y burlón como su representación en el primer mural colectivo, ubicándola junto a otro dibujo de un joven roquero que tocaba la guitarra, porque "¡yo quiero cantar y no aprender a cocinar o a armar cajas en la escuela!! [sic]" (la música fue entonces nuestra compañía continua durante el desarrollo de todas las actividades).

A través del desarrollo de las distintas actividades de los talleres y de los recursos utilizados, se fueron vehiculizando las posibilidades reales de autonomía de cada uno y una, identificando vulnerabilidades situadas que los pudieran afectar, en especial, en su paso del mundo educativo al laboral.

Sobre la base de estos objetivos iniciales y apoyados en nuestro saber-hacer académico y profesional con vistas a la inclusión, se fue configurando un propósito novedoso: el de nuestro papel de agentes sociales éticos. En efecto, nuestra presencia convocó, conflictuó, tensionó y promovió de distintos modos a los adultos a cargo —padres/tutores y docentes— y a los y las jóvenes.

Respecto de los resultados, en general, fueron muy positivos. La experiencia compartida los llevó a dar cuenta de sí mismos, reconociendo la diferencia entre lo que podían, lo que deseaban y lo que querían lograr —como cualquier joven—. Ello los incentivó a buscar siempre formas posibles de realización de lo propio.

En relación con el trabajo complementario con los otros actores —padres/tutores y docentes—, estuvo la posibilidad de repensar

lo posible y lo esperable en las vidas de estos y estas jóvenes, siempre con vistas a su autodeterminación. A continuación, presentamos una viñeta, como ejemplar, extraída del discurso de uno de los padres y obtenida en un primer encuentro durante las entrevistas grupales. Luego de las presentaciones pertinentes, ofrecemos a los presentes la posibilidad de narrar la cotidianidad de sus hijos e hijas, sus actividades, lo que hacen, en pocas palabras, cómo es su día a día. Uno de ellos (padre con nivel de instrucción universitario) toma la palabra y nos dice:

> Vos me preguntás qué cosas puede hacer mi hija; pero yo te voy a decir primero qué cosas no puede hacer ella: no puede viajar en colectivo, no puede hacer una comida elaborada, no puede ir al súper, no puede trabajar, no puede vivir sola [...] yo siempre estoy con ella.

Fue vana nuestra insistencia en escuchar el relato de lo que sí podía realizar su hija (joven de 25 años), no obtuvimos respuesta al respecto. Durante la realización de los talleres, tuvimos una muy buena experiencia con la joven; aunque tímida, callada y sin la rebeldía de algunos y algunas de sus compañeras, se mostraba entusiasta e interesada. Poco a poco, a su modo, fue expresando sus gustos y deseos, y logró verbalizar su imaginario sobre una vida posible, lejos del "encierro" protector y paternalista tanto del hogar como de la escuela. Nos enteramos de que la joven sí cocinaba en su casa, además de que cuidaba a sus hermanos menores, ante la ausencia de una figura materna y el necesario trabajo de su padre. Poco tiempo después, y una vez terminadas nuestras actividades con el equipo, supimos que nuestra joven del relato estaba desarrollando tareas como oficinista en la comunidad local, en una dependencia municipal. Un movimiento subjetivo y contextual muy interesante, en este caso, permitió apostar por la construcción de otra vida posible —laboral y social—, sin dejar de reconocer las vulnerabilidades particulares.

De igual modo, se presentaron dificultades y obstáculos, donde algunos resultados no fueron los esperados. Pudimos observar cierto tipo de indiferencia y apatía de algunos docentes de las instituciones donde trabajamos —que contrastaba con el entusiasmo de otros—. Esto no ayudó a la implicación de algunos y algunas jóvenes, puesto que entendemos

que es el docente quien siempre funciona como referente importante en el contexto educativo propio. Así mismo, conformaron un obstáculo relevante el ausentismo o falta de continuidad de algunos y algunas destinatarias por diferentes motivos (por ejemplo, al tener una discapacidad motriz de miembros inferiores y no poder llegar a la institución porque ese día el vehículo institucional no funciona, o por depender de los recursos económicos y del tiempo de algún familiar para el traslado a la escuela, porque la persona no administra dinero ni se ubica espacialmente en su trayecto hacia el establecimiento). Estas cuestiones han puesto de manifiesto las debilidades —vulnerabilidad social aumentada—, tales como la falta de comunicación entre las instituciones y las familias o la carencia de organización corresponsable para las actividades establecidas por parte de los agentes a cargo, así como la consecuente no contemplación de los necesarios ajustes razonables para la participación efectiva del o de la destinataria. De esta manera, vemos cómo el entorno familiar e institucional-comunitario se vuelve tan importante como el deseo y posibilidad de autodeterminación propia del o de la joven con discapacidades.

Más allá de estos problemas situados, la articulación entre las distintas organizaciones involucradas (universidad, rama educativa de educación especial u organismos comunitarios) ha promovido la valoración y el reconocimiento de la propuesta desarrollada, con vistas a promover el pasaje del mundo educativo al laboral para estos y estas jóvenes. Ha sido, por tanto, una experiencia de inclusión satisfactoria basada en el cumplimiento de los derechos humanos —dignidad, igualdad y no discriminación— para el colectivo, desde una posición de *ethos* profesional crítica y atenta por parte de nuestro equipo.

A modo de conclusión

> Si pudieras escucharme, en vez de verme
> *Eurídice a Orfeo*

Tal como señalan Almeida et ál.,

> La ideología de la normalidad y su efecto de producción de discapacidad genera[n] un grupo social: el colectivo de discapacitados, que, como otros colectivos (etnias, minorías sexuales y de género),

> dista de ser homogéneo, pero que tiene en común reivindicar el eje trasversal del reconocimiento de la diferencia. (2013, p. 76)

De la mano del modelo médico hegemónico —predominante por mucho tiempo en las ciencias sociales y de la salud—, la identidad de las personas con discapacidades fue homogeneizada y definida desde el déficit, la pasividad y la necesidad de rehabilitación-reparación (Palacios y Bariffi, 2007). Las actuaciones profesionales fueron consecuentes con este modelo y su papel se ha limitado, la mayoría de las veces, a un paternalismo exagerado e innecesario (Sánchez Vázquez, 2016). En los sectores vulnerados, la frontera entre discapacidad y "normalidad" suele desdibujarse notablemente. Como parte de la historia de su escolaridad, la tensión y conflictividad por la que transitan los y las jóvenes con discapacidades —vistos ahora, pero siempre *desoídos*— se desenvuelven entre la delgada línea de inclusión/exclusión. Estos sujetos suelen ser incluidos en prácticas y aprendizajes que mantienen los procesos de infantilización durante un mayor periodo, extendiéndose hasta edades avanzadas y con muy pocas perspectivas de inserción real en el mundo del trabajo. De modo particular, en las zonas subdesarrolladas, y a partir del no reconocimiento de sus potencialidades, los y las jóvenes con discapacidades suelen contar con opciones muy reducidas en su inclusión efectiva en la esfera laboral, lo cual provoca que muchos de ellos queden expuestos a situaciones de instrumentalización (mendicidad, prostitución, adicciones, desocupación o subempleo, entre otras).

En nuestra experiencia relatada, hemos podido avanzar hacia la inclusión de modo distinto: reconocerlos como ciudadanos, acompañando a planificar aspectos de su vida, desde una vulnerabilidad situada y asumida no sin conflictos, pero apostando por una autonomía posible plena de derechos. Estos derechos, como sostienen también Almeida et ál. (2013), no se agotan en la mera equiparación de oportunidades, entendida como reparación; más bien, refieren a acciones dignificantes que impliquen, consecuentemente, "disponer de nuevo" (Almeida et ál., 2013, p. 82) sobre la propia existencia, posibilitando, una y otra vez, un reposicionamiento subjetivo.

Como profesionales universitarios fuimos agentes éticos, que no vulneramos al semejante aún más. Antes bien, nuestra labor fue de profundización y acompañamiento de la tarea diaria que otros agentes educativos realizan con el colectivo de las personas discapacitadas, en el acontecimiento que representa su alejamiento de un mundo educativo hacia la incertidumbre del mundo laboral. Este es un espacio —físico, contextual y subjetivo— que deben transitar como cualquier otro sujeto joven y ciudadano, igual y diferente.

Nuestras reflexiones han querido recorrer un movimiento contrario a estas realidades que afectan al colectivo "jóvenes con discapacidades", sosteniendo que es viable pensar que la educación no es una mera práctica, sino una acción que porta una dimensión ética-política, que posibilita abrirse siempre al otro, nuevo y diverso, y, entonces, hacer historia (Cullen, 2008).

Referencias

Almeida, M. E. et ál. (2013). Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad. En L. Perez, A. Fernández Moreno y S. Kattz (Comp.), *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* (pp. 71-86). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Arboleda Florez, J. (2003). La investigación en sujetos humanos: poblaciones vulnerables. En A. Pellegrini Filho y R. Macklin (Eds.), *Investigación en sujetos humanos: experiencia internacional*. Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud.

Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.

Cullen, C. (2008). *Sociedad civil y ciudadanía: desafíos educativos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Domingo Moratalla, T. y Domingo Moratalla, A. (2013). *La ética hermenéutica de Paul Ricœur.* Hermes

Etxeberría Mauléon, X. (1998). Lo humano irreductible de los Derechos Humanos. *Cuadernos Bakeaz 28*. Centro de Documentación y Estudios para la Paz. https://www.arovite.com/documentos/CB28_maqueta_PDF.pdf

Hawking S. (2014). Discapacidad y vulnerabilidad. *Informe sobre el desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades*

y construir resiliencia (p. 85). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Kant, I. (1983 [1785]). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Espasa-Calpe.

Kotoff, M. (2008). Vulnerabilidad y protección. En J. C. Tealdi (Dir.), *Diccionario latinoamericano de bioética* (pp. 340-342). Unesco y Universidad Nacional de Colombia.

Lolas Stepke, F. (2004). Investigación que involucra sujetos humanos: dimensiones técnicas y éticas. *Acta Bioethica*, *X*(1), 11-16.

Masiá Clavel, J. (1998). Entre la heteronomía y la autonomía. En J. Maisá Clavel, T. Domingo Moratalla y A. Ochaita Velilla, *Lecturas de Paul Ricœur* (pp. 81-107). Universidad Pontificia de Comillas.

Mathiason, J. (2002). Consideraciones acerca de la Convención Internacional propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades. Documento del Seguimiento de la Reunión Interregional de Expertos sobre Normas Uniformes Internacionales con respecto a las discapacidades. http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/conceptos_mathiason.htm

Organización de las Naciones Unidas. (2020 [1945]). *Carta de Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/about-us/un-charter.

Organización de las Naciones Unidas. (2020 [1948]). *Declaración de los Derechos Humanos*. www.un.org/es/documents/udhr/

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Discurso del secretario general de las Naciones Unidas en la apertura de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. https://searchlibrary.ohchr.org/record/27609?ln=en

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/2030_agenda_es.pdf

Organización de Naciones Unidas. (2018). Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y hacer realidad la salud y derechos sexuales y reproductivos. Síntesis. https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/UNFPA_Global_Study_on_Disability_Summary_SP.pdf

Organización de Naciones Unidas. (2020). *Informes COVID-19. Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45491/1/S2000300_es.pdf

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Cinca y CERMI.

Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Ediciones del Puerto.

Ricœur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Ricœur, P. (2008). *Lo Justo 2*. Trotta

Sánchez Vázquez, M. J. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, *IX*(17), 145- 161.

Sánchez Vázquez, M. J. (Coord.) (2016). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. y Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista Infancia e Imágenes*, *9*(1), 16-23.

Schron, M. (2013). *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Lugar.

La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la educación superior: los apoyos como capacidades

RODOLFO CRUZ VADILLO

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) han sido las últimas que han dado respuesta, desde el ámbito político-institucional, al tema de la inclusión de las personas con discapacidad. Si bien no se pueden negar ciertos avances en el tema, dichas acciones, enfocadas en maneras de pensar la inclusión en tal nivel de formación, están lejos de concebirse no solo como el encuentro de las corporalidades (estar juntos), sino como espacios de reflexión y flexibilidad (reconocimiento de la pluralidad). Espacios desde los cuales se deban dar respuestas educativas a partir de las particularidades orgánicas manifiestas en la diversidad de los estudiantes (Brogna, 2009). El problema ha sido que, en un primer momento, desde la propia política institucional, la transformación se ha dado de forma tardía. En un inicio, algunas voces se manifestaron de manera estática, con escaso o nulo movimiento educativo, producto de una fundación representacional donde la persona con discapacidad podría ser cualquier cosa que deseara menos un estudiante universitario, un *logos* sobre una idea de integralidad que posibilita la producción de otra forma de exclusión.

La universidad, desde su trinchera, estuvo reducida al ostracismo frente al tema, negando en un primer momento la interpelación que, desde las políticas en educación básica, específicamente sobre la incorporación de estudiantes con discapacidad al aula regular, estaba señalando este asunto como imperativo político. No obstante, la transformación ya se había iniciado en el terreno. Dicho cambio fue apoyado por movimientos de los grupos históricamente excluidos[19], pero también desde las altas esferas internacionales, donde el principio de educación para todos inició un proceso de transformación educativa importante (Unesco, 1994, 2003, 2007).

El problema en este punto es que, con el escaso movimiento de las IES, ha habido muchas veces una ausencia de respuestas a la actualidad del tema, puesto que la transformación no solo implicaba reestructuraciones de forma superficial, sino verdaderos cambios estructurales. Si bien se debe reconocer que las IES han presenciado cambios significativos (Brunner, 2007; Clark, 1983; Kent, 2009), como se ha dicho, el tema de la educación inclusiva ha sido en muchos espacios negado, pensado también desde una lógica de "igualdad de oportunidades" netamente meritocrática (Dubet, 2005) y, desde este lugar, defendida acallando algunas conciencias. Con ello se ha negado que dicho discurso (meritocracia) poco ha coadyuvado al empoderamiento de grupos vulnerados como el de las personas con discapacidad.

Hoy por hoy, acudir a un tipo de justicia desde la lógica contractualista no es suficiente, pues el contrato ya no puede ser una mirada entre iguales a modo de una correspondencia en igualdad pero no equitativa; más bien, habría que "imaginar" el establecimiento de relaciones donde la autonomía y la libertad estén presentes en cualquier vida que sea digna de ser vivida (Nussbaum, 2007). Es desde este espacio de enunciación donde es imperativo pensar en la construcción de apoyos para la inclusión, los cuales tienen como fin último la autonomía y la libertad del individuo, sea cual sea su condición orgánica.

19 Véase, por ejemplo, el Movimiento de Vida Independiente. Para más información, consúltese su página web: www.ovibcn.org, en donde se detalla la filosofía e historia de este proceso social.

En este marco se presenta el producto de una investigación que tuvo como objetivo central "analizar las políticas y representaciones que sobre la inclusión de personas con discapacidad se han construido en una institución de educación superior en México". Para este trabajo se aborda solo una primera parte, donde se apunta a una carencia manifiesta en el tema de los apoyos que deben estar presentes para llevar a cabo el proyecto de inclusión en el nivel superior de educación. Se parte de algunas preguntas que, más que responderse, se plantean como espacio para iniciar la problematización sobre el tema: ¿cómo se han transformado las IES (si lo han hecho) frente al tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿Cómo establecer frente a este imperativo los caminos o vías para iniciar la dinamización de los espacios y representaciones universitarias? ¿Qué elementos deben estar presentes para poder hablar de una educación inclusiva en el nivel superior? ¿Cuáles son los apoyos que se han considerado y construido desde los espacios universitarios para incluir a estudiantes con discapacidad?

En este sentido, este trabajo se centra en las siguientes preguntas: ¿cuáles son los apoyos que tendrían que estar presentes para poder pensar en un cambio hacia la inclusión desde las IES? y ¿cómo conceptualizar los apoyos educativos para que funcionen como catalizadores de equidad y justicia? Lo que aquí se plantea es una serie de elementos que pueden ser utilizados por los interesados en el tema para iniciar las transformaciones en los escenarios escolares.

Inclusión de personas con discapacidad e IES

Los aires de reforma educativa no solo han tocado en México a la educación básica, sino también a otras instituciones que por sus características han llevado otros ritmos y motivos (Rama, 2006). Las IES, en su estructura compleja, se han caracterizado por una constante, esto es, el poco movimiento en torno a sus fines y objetivos, cuya meta tendría que ser una vinculación con la sociedad, retomando necesidades y problemáticas de actualidad, como es el caso de los estudiantes con discapacidad y su inclusión.

En este marco, las IES han priorizado muchas veces un ideal de sujeto que responde con "normalidad" a los retos intelectuales, físicos y actitudinales que se plantean, sin haber tomado en cuenta la diversidad funcional que existe en los estudiantes. Con ello han negado el espacio a aquellas personas cuya condición orgánica no es la "adecuada" para estudiar una carrera universitaria.

Es así como tardíamente las IES han dado respuestas a imperativos que no son actuales, pero que, sin duda, desde otra perspectiva, pueden serlo, pues hoy por hoy es difícil negar el papel que, como generadora de conocimiento, la educación superior posee en su función social, cuyos ideales tienen como punto nodal la justicia y la equidad, así como su lucha contra la desigualdad y la discriminación. En este trabajo lo que interesa es abordar el tema de las personas con discapacidad y su llegada a las IES, sobre todo, en su componente político y desde la lógica de los apoyos.

Un cambio necesario

Algunas universidades han transformado estructuralmente su respuesta a los alumnos con discapacidad, con lo cual han propiciado la construcción de ambientes más adecuados y acordes a las necesidades y características de la diversidad de los alumnos que atienden. Por ejemplo, en países como Estados Unidos y Reino Unido[20] existen programas que están pensados precisamente para estudiantes con discapacidad y que se han preparado para su llegada, sin esperar solucionar su demanda tardíamente.

Dichos programas tienen como objetivo hacer accesible el campo de la universidad, lo cual incluye, por ejemplo, contar con algunos especialistas que puedan coadyuvar en la inclusión de estudiantes con discapacidad, diseñando estrategias que les permitan prepararlos para

20 Universidad de Illinois (http://www.uillinois.edu/); Universidad de Oxford, especialmente el Servicio de Asesoramiento sobre Discapacidad (DAS, por sus siglas en inglés) (http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html); y la Universidad de Columbia, con su programa Servicio de discapacidad (http://www.columbia.edu/).

enfrentar las actividades que la institución les demande. Tales especialistas no solo ven la parte educativa, sino que en su labor ponen también énfasis en cuestiones de salud física y mental, con lo cual tienen una mirada más integral de la inclusión. Así mismo, dichas instituciones cuentan con psicólogos clínicos que apoyan a los alumnos que presentan algún trastorno como el TDAH, Asperger o alguna discapacidad psicosocial. Se ofrece transporte a los estudiantes que así lo requieran. En dichas instituciones educativas también se proporciona información, orientación y asesoramiento, es decir, se han constituido instancias que puedan impactar favorablemente en la experiencia universitaria de los estudiantes. El cuidado se pone en el apoyo para el estudio y la organización de las actividades, donde el centro es una ayuda en la toma de decisiones, cuyo fin último es la autonomía de la persona.

Por su parte, la propuesta se dirige hacia la construcción de adecuaciones de anticipación. Dichos ajustes o adecuaciones tienen que ver con la accesibilidad arquitectónica y curricular, especialmente al revisar el plan de estudios que los estudiantes van a cursar. En este sentido, se intenta dar facilidades de acceso a estudiantes con discapacidad realizando ajustes en torno a la accesibilidad, teniendo como centro también un elemento cultural donde se premie la responsabilidad y la sensibilidad hacia la diversidad.

Si bien en este trabajo el tema que interesa tiene que ver con la inclusión, es necesario además el establecimiento de una serie de elementos que permitan a las IES interesadas en iniciar un proceso de inclusión dirigido a personas con discapacidad reconocer cuáles son los apoyos requeridos para la toma de decisiones que termine en una reformulación desde las políticas y normativas institucionales.

Así pues, los apoyos en el ingreso, la permanencia, la accesibilidad y el egreso deben ser valorados para la revisión de un proceso de inclusión de personas con discapacidad en las IES. No obstante, se reconoce que no basta con la presencia de lo que aquí se denominará apoyos "técnicos", es decir, el conjunto de recursos con los que las IES cuentan para atender a las personas con discapacidad que asisten a sus aulas, sino más bien los apoyos vistos como "capacidades" que se entenderán con base en sus propósitos y no solo en su elemento meramente práctico.

La propuesta que aquí se presenta consta de dos partes: una primera que tiene que ver con los recursos o apoyos técnicos que deben estar presentes como plataforma para poder iniciar un proceso hacia espacios inclusivos; una segunda que coadyuva a la definición teórico-conceptual de los apoyos, vistos como capacidades, centrados en la persona y su dignidad y localizados por sus propósitos de autonomía y libertad. En este escrito se intentan abordar ambos elementos: por un lado, se buscará señalar una serie de cuestiones para pensar y conceptualizar los apoyos y, por otro, se propondrá una serie de recursos que deben mediar la relación pedagógica de apoyo, cuyo papel no es un fin en sí mismo, sino una veta para un logro más amplio, esto es, la autonomía de la persona y el respeto a su dignidad como forma de justicia social.

Los apoyos como capacidades frente a la dis-capacidad

Como ya se había apuntado en líneas anteriores, si bien en la literatura se habla de apoyos, estos han sido entendidos desde una perspectiva más bien técnica, es decir, han sido considerados como esa serie de recursos o dispositivos, incluso tecnológicos y humanos que sirven como mediadores en una situación pedagógica. El problema de esta visión es que solo ha contribuido a pensar este tipo de ayudas como un fin en sí mismo. Es decir, en los espacios institucionalizados como la escuela, muchas veces se considera que hay un proyecto de inclusión o que es inclusivo por la mera presencia de especialistas sobre los diversos déficits o por la existencia de elementos tecnológicos y técnicos.

Es así que, cuando se piensa en apoyos, se reconocen más bien los "recursos" (York et ál., 2011) y, desde esta perspectiva, se han confundido los medios con los fines. En este sentido, los apoyos se han dispuesto como un elemento central que se agota con su sola existencia, lo cual hace pensar que cuando estos recursos están presentes son suficientes para hablar de una inclusión plena de personas con discapacidad. Schalock y Verdugo (2007) señalan que, más bien, los apoyos tendrían que estar del lado de la calidad de vida y, por ende, centrados en la autonomía y libertad de las personas.

Los apoyos tendrían que equipararse a lo que Nussbaum (2012) aborda desde su enfoque de capacidades. En este sentido, es conveniente intentar teorizar la forma en que los apoyos deben ser entendidos en el ámbito de la educación. Para esto, este trabajo se sirve de las reflexiones de Nussbaum (2012) sobre lo que las personas son capaces de ser y hacer. Si bien esta autora sostiene que su enfoque de capacidades nace como respuesta a un modelo económico centrado en la medición del producto interno bruto (PIB) de una nación como elemento central para pensar la calidad de vida, lo que aquí se propone es repensar los modelos de apoyo o, más bien, de asistencia que se han dado en el plano educativo.

La primera problemática está relacionada con una idea de éxito escolar, donde lo "exitoso" tiene como correlato una determinada capacidad cognitiva y un conjunto de habilidades que se ponen en juego frente a una necesidad inmediata, sin que precisamente medie un componente ético; aquí la razón es vista como instrumento. Por poner un ejemplo, esto es visible en la forma en que se miden las capacidades de los estudiantes, donde las pruebas estandarizadas han hegemonizado la evaluación en la educación. En este caso, el examen es entendido como una forma de medir el rendimiento y, al mismo tiempo, reduce el desempeño a un número y, sobre todo, premia el aprendizaje como ejercicio de memoria y privilegia lo cognitivo sobre los demás aspectos que conforman la integralidad del ser humano (Díaz-Barriga, 1997).

En este contexto se ha puesto muy poco en cuestión si lo que técnicamente se ha establecido en el plano educativo tiene un componente de justicia para todos por igual. Pensar en los apoyos desde la perspectiva de las capacidades puede poner en el centro del debate el componente de justicia en las relaciones pedagógicas, teniendo en cuenta que cada persona es un fin en sí mismo (Nussbaum, 2012). La constitución de una serie de apoyos y sus usos debe tener como pieza clave la libertad de elección y, en este sentido, la existencia de cierta autonomía. Así pues, la libertad debe ser entendida como libertad sustancial (Urquijo, 2014), es decir, como la presencia de una serie de elementos que brindan oportunidades para actuar, pero también para elegir.

Nussbaum (2012) distingue entre las capacidades internas y las combinadas. Las primeras tienen relación con condiciones no solo

orgánicas o innatas (capacidades básicas), sino con elementos desarrollados en las personas y muchos de estos son producto de su paso por la escolaridad. Las segundas capacidades habitan en otro lugar, pues tienen que ver con las condiciones que en lo social se han instaurado para que las personas puedan ejercer sus funcionamientos, es decir, sus capacidades internas.

Los apoyos entendidos como capacidades se encuentran en una relación dialógica entre las capacidades internas y las combinadas. Por un lado, los apoyos deben servir para el desarrollo de las potencialidades, es decir, las habilidades que deben ser desarrolladas en los espacios institucionalizados, como es el caso de las IES; pero, por otra parte, dichos apoyos también deben apuntar a la preparación de un escenario social que no solo acoja y permita el paso de estudiantes con discapacidad en las aulas, sino que también contribuya a una inserción en lo social y lo laboral. Es por ello que este trabajo no solo señala elementos relativos al ingreso o permanencia, sino también al egreso, y en este último caso se rescata la vinculación que debe haber entre las IES y el espacio laboral.

Hasta este punto se puede advertir un elemento político en todo proceso de inclusión, pues la finalidad radica en la constitución de espacios donde todos, sin excepción, puedan acceder a un nivel o un umbral de capacidades combinadas. Es decir, se debe garantizar una equiparación de oportunidades donde el centro sea la libertad de poder actuar y elegir. En este sentido, parece ser un imperativo ético la construcción de un escenario donde los que más apoyos requieran los reciban, con la consigna de que en el centro está su autonomía y, por ende, su dignidad como personas.

Lo contrario puede ocurrir cuando los apoyos, en lugar de ser vistos como medios para la dignificación y la libertad, son considerados meros fines. En este sentido, podrían entenderse como recursos más que como apoyos. Esta situación da lugar a un tipo de ficción que hace pensar que, ante la presencia de una serie de materiales y de personal especializado, se está ejerciendo un verdadero apoyo, sin tener claro cuál es su finalidad. Esto muchas veces ha llevado a infantilizar a las personas con discapacidad, lo cual procura poco o nada su autonomía.

Cabe señalar que no es que los apoyos que aquí vamos a denominar "técnicos" (recursos) no sean importantes. No obstante, estos, como cualquier otra herramienta, dependen del uso dado y la finalidad propuesta por un determinado ejecutor, es decir, se construyen en lo relacional, lo cual no se limita a su existencia material.

De acuerdo con lo anterior, es necesario establecer una primera clasificación de las características de los apoyos que deben estar presentes como un todo en espacios institucionalizados como las IES. Dicha propuesta clasificatoria ha sido construida con base en un listado de capacidades propuesto por Nussbaum (2012). Sin embargo, la propuesta ha sido adecuada al objeto de estudio, pues el alcance de las capacidades, desde la perspectiva de Nussbaum, supera por mucho lo que se pretende para la inclusión de estudiantes con discapacidad en una IES. Lo aquí propuesto sirve como un proyecto de alcance medio, donde lo que se pretende es vincular elementos teóricos con situaciones más prácticas, focalizadas y concretas. También se ha construido una contraparte, es decir, aquellos falsos apoyos que, más que buscar crear capacidad, infantilizan y, al hacerlo, niegan las libertades sustantivas de las personas.

¿Cuáles deben ser los elementos que los apoyos deben procurar para favorecer capacidades frente a aquellos que no lo son?

- Ser frente a estar: este apoyo, visto como capacidad, implica el reconocimiento de la particularidad y la existencia propia como derecho a la diferencia. Este elemento es importante, pues señala que en la escuela muchas veces se le ha dado prioridad solo al estar, pensando que la inclusión se da con la mera presencia y negando muchas veces el ser constitutivo de las personas, es decir, su particularidad que las hace únicas.

- Accesibilidad frente a injusticia: este apoyo indica la necesidad del cumplimiento de cierta accesibilidad no solo a espacios, sino también a todo lo que conforma lo social, esto es, la salud, el conocimiento, los servicios, etc. En este sentido, hay un principio de justicia donde incluso el propio currículo escolar

debe ser repensado desde esta lógica, es decir, desde la lucha contra todo tipo de violencia simbólica.

- Emoción frente a logocentrismo: reconocer que somos más que cognición y, por ende, pensar la integralidad del ser humano como un todo, donde el desarrollo emocional es tan o más importante que solo la adquisición de conocimientos al servicio de un contexto que premia la lógica económica sobre otras.
- Funcionamiento frente a competencia: poder realizar activamente las capacidades, donde el centro es el ser y hacer de la persona cuyo valor no es solo su desempeño para resolver problemas prácticos que impliquen recursos cognitivos y un tipo de razonamiento, hoy en día, casi escolar, de rendimiento, memoria y destreza ante un tipo de examen y una medición que nos define de acuerdo con un puntaje. En lugar de ello, que más bien se puedan ejercer las capacidades tanto internas como combinadas.
- Experiencia frente a eficiencia terminal: poder establecer lazos afectivos con las personas que rodean a los individuos con discapacidades, lo cual les permitirá integrarse a la comunidad, sentirse parte, afiliarse y convertirse en agentes activos con verdadera capacidad de elegir y de ser. Esta es una postura que se opone a una visión más cuantitativa con arreglo a mediciones que solo destacan la cantidad sobre la cualidad de recorridos y trayectorias educativas.

Cabe señalar que aquellos apoyos cuya finalidad no tiene como centro a la persona, desde la perspectiva trabajada en este texto, no pueden ser considerados apoyos; más bien, se entenderán como ayudas corrosivas, si bien no se pueden considerar totalmente negativas. Lo corrosivo radica en el desdibujamiento de propósitos de libertad y autonomía que guíen o marquen pautas de acción claras y que al final puedan tener efectos perversos, es decir, resultados no pensados que pueden estar lejos de procurar que la persona viva su dignidad.

Como ya se mencionó, se tienen los apoyos llamados "técnicos", cuya función es de mediación y han sido pensados como recursos u objetos que sirven de puente para llegar al apoyo, herramientas que dependen del uso y finalidad y que, por ende, no implican un bien en sí mismo. Para el caso de este trabajo, se presenta a continuación una propuesta de apoyos técnicos mínimos que deben estar presentes en cualquier IES que desee incursionar en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. El éxito de estos apoyos tendrá que ver con los propósitos últimos que se persigan y cómo se usen desde una lógica de equidad y justicia.

Así que esta propuesta gira en torno a varias fases: por un lado, una que tiene que ver con la presencia de estos recursos como apoyos técnicos y una segunda que, más bien, apunta a un elemento más representacional desde el cual se pueden construir sentidos sobre la inclusión (en este caso, la discapacidad), lo cual puede ser la plataforma para construir verdaderos apoyos.

Apoyos técnicos para pensar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Los apoyos técnicos, junto con los apoyos entendidos como capacidades, no pueden ser una lista cerrada y poco flexible de elementos, ya que esto solo daría pauta para pensar en apoyos corrosivos. Más bien, si la cuestión es relacional, tendrían que formularse dichos apoyos a partir de un amplio proceso de problematización de la comunidad en general. Por lo anterior, esta propuesta parte de señalar ámbitos como categorías, los cuales son concretados en preguntas que pueden ayudar a la constitución siempre contextualizada de los apoyos.

Cabe decir que la metodología en la cual se apoya este trabajo parte de una perspectiva cualitativa y un tipo de análisis de contenido donde la revisión, principalmente documental, ayudó a la construcción de un tipo de principio y relación que aquí se ha denominado "apoyos", el cual se propone en este texto como un elemento nodal para

la conformación de un proyecto inclusivo en el nivel de educación superior. Lo que aquí se presenta puede ser utilizado de forma amplia en cualquier IES, pues su fundamento no es precisamente prescriptivo, sino que apunta a permitir procesos más amplios de reflexión y problematización.

En este contexto, existen tres elementos esenciales desde los cuales se puede pensar la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. Lo anterior tiene que ver con los apoyos técnicos en el ingreso, la permanencia, la accesibilidad y el egreso. Los apoyos técnicos en el ingreso cobran especial importancia, pues son el primer contacto que tiene el estudiante con la IES y, de entrada, servirán significativamente para la toma de decisiones y su selección.

En un primer momento se encuentra la necesidad de acceso a la información. Aquí las páginas electrónicas de las universidades son importantes. Si esta condición no se cumple, es posible que ello impacte negativamente en la toma de decisiones de los estudiantes aspirantes a la universidad y que se encuentran en alguna situación de discapacidad. Cabe mencionar que la autonomía, en todos los procesos, es una condición necesaria cuando se aborda el tema de la inclusión, pues la solución no puede ser que a las personas se les ayude todo el tiempo y durante todo su proceso de formación, cuando es el dispositivo el que debe ser flexible y accesible y constituir autonomía (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010; Alba, 2005; Salazar, 2010).

Un segundo elemento tiene que ver con el examen de admisión. Al respecto, una de las problemáticas radica en las formas desde las cuales se ha pensado dicho proceso, pues, en la mayoría de los casos, se ha defendido que el mérito debe ser el principal recurso para la toma de decisiones y la medida debe ser meramente cognitiva (desde una noción restringida de inteligencia). Esto responde a una visión de la educación que pone por encima de cualquier condición el *logos*, es decir, la centralidad en un tipo de inteligencia y capacidad cognitiva altamente valorada. Si bien esto es una realidad que pocas veces se ha puesto en cuestión y es reconocida como una medida altamente excluyente para algunos grupos vulnerados, esa misma visión tampoco ha permitido,

en muchos espacios educativos, la transformación de los instrumentos y, por ende, su aplicación justa y en igualdad de oportunidades.

Es así como nuestra propuesta tiene que ver con la construcción de un examen accesible y flexible, que permita la medición de las cuestiones valiosas para la IES, pero también la reducción de la injusta desigualdad que va de la mano con la homogeneidad y rigidez de una sola forma de expresar conocimiento y pericia frente a un tema. Me refiero aquí al clásico formato de papel y lápiz que ha nivelado la forma de ingreso a las IES en el país y que, en todo caso, puede transformarse si se piensa desde la lógica de los apoyos. La pregunta para los diseñadores y encargados de los procesos de admisión tendría que ser ¿cómo hacer accesible el espacio y momento del examen?

En este sentido, además de poder contar con un instrumento accesible, también se requiere la capacitación del personal que esté encargado de la aplicación del examen, pues los apoyos no deben basarse solamente en los recursos materiales, sino en una actitud que, desde el inicio, puede ser la diferencia (por ejemplo, en lo emocional de alumnos con discapacidad) para querer o no estar en determinado espacio educativo.

Otros elementos tienen que ver con toda la parte normativa, es decir que existan o no una serie de protocolos de acción, ubicados con los principales documentos y ordenamientos institucionales, es también condición de posibilidad para llevar a cabo el proceso de inclusión en la IES. Dicha información debe estar presente en todas las leyes y reglamentos institucionales, pues esto es un imperativo que supera los cambios que muchas veces se han dado solo por voluntad o sensibilidad de unos cuantos y poco por la llegada de disposiciones que serán continuas en el tiempo.

Algunas preguntas para abordar lo anterior se presentan a continuación:

Tabla 1. Categoría: apoyos en las políticas de admisión

Categoría	Subcategoría	Ítems
Políticas de admisión, medidas de pericia que realiza la universidad o protocolo para la política de admisión	Sitio web de la universidad	¿Existe accesibilidad en la web para personas con alguna discapacidad auditiva, visual, motriz o intelectual? ¿Qué tipo de elementos o herramientas de asistencia tecnológica posee? (Lectores de pantalla, aplicaciones de comando de voz, amplificadores de pantalla, interfaces humanas adaptadas, ratones de cabeza)
	Adecuaciones al examen	¿Existen adecuaciones al examen de admisión que permitan la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad? (Herramientas tecnológicas como lectores de pantalla, aplicaciones de comando de voz, amplificadores de pantalla, interfaces humanas adaptadas, ratones de cabeza)
	Adecuaciones a las instalaciones	¿Las instalaciones (condiciones de infraestructura) están adecuadas para permitir el libre acceso y movimiento de personas con alguna discapacidad (motriz o visual)?
	Adecuaciones al tiempo de realización del examen	¿Existen ajustes razonables en el tiempo para la realización del examen de admisión que permita a cualquier alumno con discapacidad tener igualdad de oportunidades para contestarlo?
	Capacitación de los aplicadores	¿Los aplicadores del examen de admisión están capacitados para atender a alumnos con discapacidad y auxiliarlos, si es necesario, en el momento de realizar dicha actividad?
	Plan de desarrollo	¿Existe en el plan de desarrollo acuerdos o normas que hagan mención a los alumnos con discapacidad y que intenten garantizar su igualdad de oportunidades y derechos?
	Estatuto general de los académicos y alumnos	¿En el estatuto general, de personal académico y de los alumnos, se hace mención de los derechos que tienen los estudiantes con discapacidad de recibir una educación adecuada a sus características y necesidades?
	Ley máxima de la universidad	¿En la ley de la universidad se establece el derecho de los estudiantes con discapacidad a ser atendidos mediante los recursos necesarios para su pleno desenvolvimiento académico?
	Reglamentos de servicios informáticos, de ingreso y tutoría	¿Existe mención en los reglamentos de servicios informáticos, de ingreso y tutoría sobre los alumnos con discapacidad?

Fuente: elaboración propia.

La segunda categoría hace referencia al transcurrir de los estudiantes en los espacios escolares y sus aulas, así como a las experiencias propias de ser parte de la comunidad universitaria. Hay que recordar que las experiencias y trayectorias escolares son consideradas centrales para el éxito académico de los estudiantes (Méndez et ál., 2019; Esterkind y González, 2016). Dentro de estas ideas, se encuentra la tesis de que los estudiantes logran superar los obstáculos gracias a que la institución les ha brindado un espacio que no les resulta adverso y que les permite su crecimiento integral. En este sentido, las IES deben contar con programas o instancias que apoyen a estos estudiantes, sea cual sea la condición, y que posibiliten tener trayectorias y recorridos académicos con base en su condición de persona y su dignidad como ser humano.

Con lo anterior no se quiere decir que solo se busque la existencia de programas netamente pensados para personas con discapacidad, sino que haya espacios que en general atiendan no a una condición particularmente orgánica, sino a eventos que todo joven puede vivir. Esta idea parte de la premisa de que si bien se necesita información de los estudiantes con discapacidad, la inclusión no puede ser una exclusión o segregación dentro de una aparente integración. Los programas dirigidos a estudiantes con discapacidad no pueden ser guetos de sobreprotección ni espacios de señalamiento y estigmatización. En este sentido, también se deben pensar programas que atiendan lo que cualquier estudiante joven está en condición de enfrentar sin importar su singularidad o diferencia.

Para tener una idea de la respuesta que los programas deben dar, es imperativo conocer sus objetivos, y, además, la disposición y conocimiento que tienen también de la discapacidad (apoyos como capacidades). La premisa que se intenta defender aquí es la necesidad de que ningún espacio de apoyo se convierta en un elemento de tipo "especial", en donde se acude por una diferencia marcada con los demás y en donde la respuesta más bien tiene que ver con una idea o visión médica, asistencialista o rehabilitatoria de la discapacidad (Brogna 2009, Palacios 2008).

Un siguiente punto tiene que ver con las condiciones infraestructurales de las instituciones, lo cual no solo se reduce a la habilitación de rampas, sino a otros dispositivos que permitan un tránsito libre a lo largo y ancho de las instituciones. ¿Qué tanto se toma en cuenta el tema de la accesibilidad en la normativa y planificación de remodelaciones y nuevas construcciones? ¿Existe o no normativa para ello? En este marco, la tabla 2 apunta a varias preguntas que pueden ayudar a visualizar estos elementos:

Tabla 2. Categoría: apoyos en las políticas de permanencia y constructivas

Categoría	Subcategoría	Ítems
Políticas de permanencia/ accesibilidad	Instancias vinculadas con la permanencia y el desarrollo integral de los alumnos	¿Cuáles son los objetivos de dichas instancias? ¿En qué medida han coadyuvado en la permanencia de estudiantes con discapacidad? ¿Qué conocimientos tienen acerca de los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo es el apoyo que brindan en la permanencia de dichos estudiantes? ¿Cuáles son las principales problemáticas que se han presentado y han sido atendidas en torno a los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son los resultados de los casos que se han presentado?
	¿Hay un programa de inclusión o integración de personas con discapacidad de la universidad que brinde apoyo directamente a este colectivo? (Objetivos, temáticas, actividades, metodología y resultados)	¿Cuáles son los objetivos o propósitos del programa? ¿Cuáles son las principales temáticas que se tocan en el programa? ¿Cuáles son las teorías o paradigmas que sustentan el programa? ¿Cuáles son las actividades que se realizan en el programa? ¿Cuáles son las acciones que se realizan? ¿En qué espacios lo hacen? ¿En qué momentos lo hacen? ¿Cómo se evalúa a los participantes? ¿Cuáles son los principales resultados que han obtenido del programa? ¿Qué impacto ha tenido en la inclusión de personas con discapacidad? ¿Qué nuevas experiencias han sido resultado de lo visto en el programa? ¿Se ha cumplido con los objetivos del programa? ¿Cuáles son los logros por cada uno? ¿Qué considera que hace falta trabajar para poder alcanzar los propósitos?

Categoría	Subcategoría	Ítems
Políticas de permanencia/ accesibilidad (continuación)	Órganos institucionales o instancias, departamentos que supervisen, desarrollen y diseñen la accesibilidad arquitectónica de las instalaciones de la universidad (dirección de proyectos, construcciones y mantenimiento)	¿Existen proyectos de obras para hacer accesible los espacios de la universidad a los estudiantes con discapacidad? ¿Tienen conocimientos sobre los estudiantes con discapacidad, tipo de deficiencia y necesidades? ¿Qué tipo de obra se realiza (espacios abiertos y cerrados, edificios, escaleras, baños, rampas y salones)?
	Normatividad que guíe los procesos arquitectónicos y presupuestos bajo normas adecuadas a las personas con discapacidad (espacios abiertos y cerrados, edificios, escaleras, baños, rampas y salones)	¿Existe, dentro del reglamento, acuerdos o normas que tengan como objetivo el diseño de espacios accesibles para estudiantes con discapacidad? ¿Existe un presupuesto para dichas obras?
	Características de la infraestructura, entorno urbano y espacios descubiertos	¿Cuáles son las características en cuanto al entorno urbano y espacios descubiertos (andadores, banquetas, esquinas, cruceros, estacionamientos)? ¿Cuáles son las características de la infraestructura en cuanto al entorno arquitectónico y espacios cubiertos (baños: inodoros, mingitorios, lavamanos, accesorios), circulaciones y espacios en general? ¿Cuáles son las características en cuanto a la señalización y elementos varios (barandales, pasamanos, entradas, escaleras, pisos, puertas, rampas y señalización)? ¿Cuáles son las posibles adecuaciones arquitectónicas que se podrían realizar en los edificios, salones, baños y pasillos de la universidad?

Fuente: elaboración propia.

La siguiente categoría tiene que ver con la forma en que se brindan oportunidades a los estudiantes con discapacidad para su egreso. Una de las funciones sustantivas de la universidad es la vinculación laboral. En este sentido, se busca que este elemento también esté presente cuando se habla de la inclusión de personas con discapacidad. En muchas ocasiones las instituciones responden educativamente a los estudiantes con discapacidad, pero se olvidan de que su incorporación al espacio laboral es más difícil que en el caso de estudiantes sin discapacidad. Por tanto, el establecimiento de redes, acuerdos, la propia construcción de convenios o proyectos *a priori* es una condición necesaria para tomar en cuenta y, con ello, ser responsables con los estudiantes que ya han formado.

En la medida en que las IES se relacionen y establezcan vínculos importantes con el sector externo, su objetivo de inclusión se verá completado. En este punto es un compromiso también ético y social con el colectivo de personas con discapacidad. En este sentido, en la tabla 3 se muestran algunas preguntas que pueden ayudar a indagar y establecer los mínimos para el logro de una inclusión educativa.

Tabla 3. Categoría: apoyos en las políticas de egreso

Categoría	Subcategoría	Ítems
Políticas egreso	Normatividad que guíe los procesos de egreso en torno a la igualdad de oportunidades de los alumnos (reglamento de ingreso y egreso)	¿Existen acuerdos o normas que establezcan y regulen el egreso de estudiantes con discapacidad?
	Creación de proyectos y convenios de vinculación con el sector productivo para la inserción laboral de personas con discapacidad	¿Existen proyectos que vinculen con el sector laboral o productivo a los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son los objetivos de los proyectos de vinculación? ¿Qué características poseen los proyectos que permiten la vinculación? ¿De qué forma se atiende el caso de alumnos con discapacidad? ¿Existen empresas que hayan contratado a personas con discapacidad?

Categoría	Subcategoría	Ítems
Políticas egreso (Continuación)	Seguimiento y evaluación de proyectos y convenios que vinculan a estudiantes con discapacidad con el medio laboral	¿Se da seguimiento y se evalúan continuamente los proyectos de vinculación? ¿De qué forma? ¿Existen indicadores de evaluación que estén dirigidos específicamente a estudiantes con alguna discapacidad? ¿Cuáles son los principales resultados que se han obtenido de los proyectos de vinculación o convenios en torno al tema de la discapacidad?
	Proyectos de servicio social dirigidos a personas con discapacidad	¿Qué proyectos de servicio social se han realizado vinculados con las personas con discapacidad?

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

¿Por qué el interés en las políticas? En cualquier terreno, estas funcionan como mandatos, pues contienen cosas y sujetos y determinan su puesta en marcha y organización. Son determinadas visiones institucionalizadas que regulan y posibilitan visibilizar algunas cuestiones. En este caso, las políticas pueden servir como medio para iluminar algunos procesos que, por la fuerza de la costumbre y la tradición, no se han cuestionado y, por ende, transformado. Dichos eventos pueden tener relación con el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, en el cual se ha presentado un atraso en las IES en comparación con instituciones de otros niveles educativos.

Revisar las políticas puede dar lugar a una resignificación de la discapacidad y su inclusión desde una lógica de derechos humanos. Por tanto, no es un asunto menor intentar transformar las IES en espacios más inclusivos. Para ello, se deben tener instrumentos que permitan ver de otra forma lo que no se había visto y narrar aquello que no se había dicho. Este trabajo tuvo como propósito precisamente proponer, con base en las características de las IES y en lo estudiado sobre el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, algunos elementos valiosos que responden a los nuevos imperativos normativos

y sociales, donde se reconoce que la diversidad es algo que enriquece y que es un derecho el que se permita "al diferente" tomar decisiones sobre su vida y lo que quiera realizar, aun si su realización tiene que ver con el deseo de estudiar en una universidad. Es así como esta propuesta intenta iluminar tres elementos que deben estar presentes, como mínimo, si se quiere pensar establecer los apoyos en una institución inclusiva:

- Una serie de políticas de ingreso que desde el inicio permitan al estudiante con discapacidad participar con equidad en los procesos que así lo requiera la institución, sin que se presente ningún impedimento que de entrada impida dicha oportunidad.

- Una serie de políticas de permanencia-accesibilidad, donde no solo baste con que el estudiante esté con los demás, sino que se garantice que su experiencia educativa se llevará a cabo tomando en cuenta sus necesidades y respondiendo a una educación como derecho y con calidad.

- Unas políticas de egreso, pues la función social de la universidad (Villaseñor, 2004) no acaba cuando los alumnos han salido de esta; más bien, la vinculación a la universidad, como elemento sustantivo, debe garantizar a sus egresados, sea cual sea su condición, que puedan tener acceso a un trabajo digno y decente para lo cual se han formado.

Este marco sirve de plataforma para pensar los apoyos como capacidades, aquellos elementos que con base en el propósito de libertad sustantiva y autonomía sirven como catalizadores de funcionamientos que permiten capacidades combinadas, a la vez que favorecen capacidades internas. La relación de apoyo se dicta desde su propósito, poniendo entonces la actitud de las personas que pueden servir de apoyo en primer plano y, en segundo, la serie de recursos que, si bien son importantes, por sí solos no representan una verdadera transformación y que, sin un horizonte claro, pueden convertirse en ayudas corrosivas, ajustes que infantilizan, sobreprotegen y ejercen un tipo de violencia sobre las personas.

Referencias

Alba, C. (2005). Educación superior sin barreras: la accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Enconunters on education*, 6, 43-60.

Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana e Instituto de Investigaciones Sociales.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. Editorial Patria.

Díaz-Barriga, A. (1997). El examen. Un problema de historia y sociedad. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *El examen. Textos para su historia y debate* (pp. 11-28). Ideograma Editores.

Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-115). Ediciones Pomares.

Esterkind, A. y González, J. (2016). Análisis de las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Tucumán. *Revista RUEDES*, *5*(7), 19-38.

Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. ANUIES.

Méndez, J., Mendoza, F. y Ramos, A. (2010). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *7*(19), 28-32.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós

Observatorio Universidad y Discapacidad. (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad*. Fundación Once y Universidad Politécnica de Cataluña

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Cinca.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Salazar, S. (2010). *Barreras de accesibilidad a la educación superior de personas en situación de discapacidad en la* FUMC. Fundación Universitaria María Cano.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *38*(4), 21-36.

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Unesco.

Unesco. (2003). *Temario abierto de Educación Inclusiva*. Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Unesco. (2007). *Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social*. www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, *46*, 63-80.

Villaseñor, G. (2004). *La función social en la educación superior en México*. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Veracruzana.

York, J., Giangreco, M., Vandercook, T. y Macdonald, C. (2011). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En S. Stainback y W. Staninback (Coords.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 119-134). Narcea.

Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva

Thalía Sánchez Santacruz
Andrea Saldivar Reyes

Educación inclusiva

El sentido de la educación inclusiva comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión; por ello, hablar de educación inclusiva requiere de una visión de justicia, democracia, igualdad y equidad en la escuela. Este capítulo tiene como propósito dilucidar los elementos que sustentan la educación inclusiva en su complejidad para construir una mirada que contemple los conceptos que intervienen en una educación pensada en reducir las relaciones de exclusión, marginación y discriminación. Tal educación se encuentra entramada en un horizonte social más amplio. Para ello, se abordan los conceptos de igualdad y equidad, presentados para brindar una noción abierta de la educación inclusiva, reconociendo la dificultad y multiplicidad de la definición de aquellos.

La estructura de este capítulo ofrece, en un primer momento, un acercamiento breve al derecho a la educación, posteriormente se realiza una aproximación a la justicia educativa, pasando por la encrucijada

que representa la igualdad en la educación, siguiendo con el concepto de equidad y finalizando con elementos de la educación inclusiva que se creen importantes en el estudio de la discapacidad intelectual particularmente.

La perspectiva de derechos pondera la obligación del Estado de brindar educación a todos los individuos. A través de las diversas convenciones internacionales de derechos, dicha obligación ha tenido transformaciones discursivas hasta nuestros días. De acuerdo con De Beco (2009), el derecho a la educación tiene más implicaciones que solo el acceso a los centros educativos, estas implicaciones son: la educación en todas las fases de la niñez, la disponibilidad y la accesibilidad en igualdad de oportunidades. Además, el autor señala que todos tienen derecho a la participación y al respeto a su integridad. Este posicionamiento reconoce que si bien existen mecanismos que manifiestan su importancia y aplicación, lo central se encuentra en garantizar su cumplimiento, pues el aprendizaje es un proceso vital para cualquier ser humano.

Una de las problemáticas actuales es hacer frente al carácter de los derechos que tienen los estudiantes y aspirar a una educación de calidad que considere las características y necesidades de los alumnos para aprender. Esto supone la creación de entornos equitativos que hagan de la escuela un espacio de acogida y respeto a todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que son considerados vulnerables, siendo la escuela un espacio creador de movimientos sociales y de voluntades dispuestas a la construcción de comunidades personalizadoras, en las que los sujetos logren identificarse y poseer un espacio propio, siendo reconocidos y valorados desde la diversidad.

El derecho a la educación nace de la concepción de las capacidades para la participación democrática y ciudadana, así como de la obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentren conforme a los derechos humanos, además de brindar observación y vigilancia de los procesos de adecuación.

Maravall (2009) menciona que en el contexto latinoamericano existe una gran desigualdad, asociada con menores tasas de democracia y equidad. La desigualdad no solo se expresa a través de brechas económicas, sino que también está relacionada con el desarrollo de

capacidades personales. En este sentido, la igualdad se asocia con la igualdad de oportunidades educativas, lo cual no solo se enfoca en los elementos de la estructura y de la escuela en su particularidad.

Sin embargo, estas oportunidades configuran una cotidianidad que pone a los sujetos en desventaja, porque las condiciones estructurales escolares no modifican las condiciones sociales inequitativas. Passeron (2011) menciona que esta diferencia crea condiciones de violencia simbólica. Por ello, tratar con igualdad genera desigualdad y, en consecuencia, cobra relevancia el concepto de equidad.

La equidad ejerce acciones compensadoras en los sistemas educativos que buscan la igualdad, pues, tal y como menciona Bolívar (2005), la igualdad es menos justa que la equidad, pues la última ejerce una acción compensadora. Esta solo puede constituirse como un excedente para quienes han sido menos favorecidos por el contexto. Por ello, la equidad no solo tiene que ver con los procesos educativos en sí mismos, sino con las condiciones sociales que garanticen la disminución de las brechas de desigualdad.

Es en estos elementos que la educación inclusiva entra en juego, pues es una propuesta que busca asegurar más y mejores oportunidades educativas para todos. Sin embargo, esto no puede ser abordado de manera simple, puesto que se desarrolla en contextos diversos y complejos en sí mismos. Así, la educación inclusiva es un proceso que genera que los alumnos, docentes y familias que convergen en la escuela promuevan el aprendizaje con equidad y justicia para todos, en igualdad de oportunidades. De acuerdo con Matsuura (2008), la educación inclusiva es el enfoque que permite la transformación de los sistemas educativos y mejora la calidad de la enseñanza en todos los niveles y ambientes, con el fin de responder a la diversidad, promoviendo un aprendizaje exitoso, buscando ambientes educativos menos obstaculizadores en la formación de los alumnos y que contribuya a su pleno desarrollo.

Sin embargo, lo anterior no es posible si en las escuelas no se reconoce la diversidad que se conjunta en las aulas. Se trata no solo de aportar al desarrollo de un solo individuo, sino a un colectivo para impactar en la comunidad educativa. En este marco, la educación inclusiva se convierte en un enfoque que procura la transformación de

los sistemas educativos y mejora la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos.

El término educación inclusiva no posee por sí mismo un significado concreto y único. Sin embargo, es posible encontrar rasgos comunes de acuerdo con diversos autores, así como en la práctica de aquella. La educación inclusiva hace énfasis en la equidad por encima de la diferencia (Escribano y Martínez, 2013). De este planteamiento es importante destacar que la educación inclusiva considera a todas las personas y, aunque las políticas de integración dieron pie a concebirla desde la discapacidad, este concepto es mucho más amplio y abarca a toda la diversidad. Derivado de ello es importante hacer énfasis en que la educación inclusiva es un proceso que pone atención en todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad), dirigiéndolos hacia la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todos en la vida escolar.

En la educación inclusiva es la escuela la que toma decisiones y participa en la atención de todos los alumnos, de esta manera pretende mejorar el aprendizaje atendiendo a las necesidades de cada uno y beneficiando a todos en el proceso de aprendizaje. Se habla de la escuela que reconoce la diferencia y que a partir de ello genera crecimiento individual, escolar, familiar y social. Si bien se reconoce que la educación inclusiva no implica únicamente a las personas en situación de discapacidad, este trabajo centra su mirada en esta población.

Hoy la educación inclusiva enfrenta el reto no solo de incorporar a la población que por alguna circunstancia no encontraba cabida en el sistema educativo, es decir, que no tenía acceso a la matriculación escolar (que pareciera un referente sobre la inclusión de los alumnos pero que, en todo caso, resulta insuficiente), sino que también debe afrontar el reto de construir relaciones interculturales con todas las personas que convergen en la escuela (Aguilar y Bello, 2016).

Entonces, la educación inclusiva propone que la escuela identifique las prácticas, las políticas y la cultura que promuevan la acogida y valoración de todos sus alumnos, así como identificar los elementos que les ponen barreras para aprender y participar, considerando que todos los niños tienen posibilidad de aprender y la escuela debe realizar cambios significativos en la organización y en la forma de presentar

el currículo para aminorar dichas barreras y así potenciar los mejores logros educativos.

Por tanto, el concepto de educación inclusiva se construye sobre el derecho de los alumnos a educarse sin importar particularidades, tomando en consideración el carácter semántico y pragmático de la no exclusión. Lo anterior hace referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado (Meléndez, 2002). En los ambientes educativos inclusivos, se hace hincapié en la situación de cómo se encuentran los alumnos en las aulas, pues, como se ha indicado con anterioridad, no basta con compartir el espacio físico o convergir en las aulas, sino que es necesaria la transformación por medio de la diferencia; no es preciso normalizar de manera homogénea al alumnado, sino que, por el contrario, hay que crecer con las diferencias. De esta manera, este enfoque posee una visión global, puesto que no está centrado en un único colectivo, pero sí en que todos los alumnos deben acceder al currículo común, a la comunidad escolar, la participación social y mejorar el rendimiento de acuerdo con las características individuales, todo ello sustentado en la implementación del derecho como medio y objetivo.

La mirada se centra en el proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los agentes involucrando a padres, maestros y alumnos. Así mismo, se enfoca en la creación de comunidades educativas con una perspectiva equitativa y que posibilite la autonomía de todos involucrados en el proceso educativo, en el reconocimiento a las culturas y las comunidades. Ello involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias tanto físicas como educativas, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo brindar una educación de calidad a todos los niños, independientemente de su condición social, física, de género o si tienen o no una discapacidad, pero haciendo hincapié en la participación activa, el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad.

La educación inclusiva se entiende como la presencia y la participación en relación con el aprendizaje, superando las barreras que del hecho educativo emanen. Ello se debe llevar a cabo garantizando el

acceso de todos los estudiantes, mediante sistemas educativos que garanticen las transformaciones pertinentes en cuanto a políticas y recursos y, en el caso particular de la discapacidad intelectual, generando los apoyos necesarios para que esta población ejerza su derecho a la educación, contando con la promoción del aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, Jacobo y Vargas plantean: "La educación inclusiva enfatiza las barreras que hacen obstáculo de igualdad de oportunidades, enfocándose a factores más allá del niño o el alumno y realizando más esfuerzos en las condiciones externas que en los sujetos con discapacidad" (2016, p. 110).

Así, aunque el objetivo primordial de la educación inclusiva es la atención a la diversidad, no deja de vislumbrarse la relación que guarda con la discapacidad intelectual, en la medida en que sean los sistemas educativos quienes modifiquen las condiciones para atender a la diversidad. Sin embargo, es necesario reconocer que los cambios requeridos hacia la educación inclusiva forman parte de un amplio conjunto de cuestionamientos en el que las sociedades, los académicos y los políticos han establecido una serie de compromisos ideales con profundas dificultades respecto de la atención de la discapacidad intelectual. Lo anterior se debe a que no deja de reconocerse que la base de las concepciones sobre la discapacidad intelectual se ha fundado en una tradición deficitaria medida desde el coeficiente intelectual. En ese sentido, a continuación se esbozan algunas ideas sobre esta discapacidad.

Discapacidad intelectual

El presente apartado expone el concepto de discapacidad en general, para después aproximarse a la definición de la discapacidad intelectual. Con vistas a ello, se parte de un enfoque que, antes que centrarse en la situación de referencia, se ocupa del sujeto, pues la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve a una persona e interviene en las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Así pues, la mirada expuesta se acerca a la concepción social de la discapacidad y de derecho. En este sentido, es preciso reconocer que las personas en situación de discapacidad son sujetos de derecho, por lo que

el término persigue la evolución de este tema en materia de políticas que garanticen prácticas a favor de la participación de este colectivo.

Como resultado de lo anterior, los colectivos de personas con discapacidad han situado su lucha, de acuerdo con Morris (1996), en paralelo a los estudios de género, feministas y antirracistas. Con ello, han resignificado el concepto de discapacidad y lo han orientado a una concepción social, considerando además los vestigios de la anormalidad en la concepción de aquella. Por ello, la discapacidad no es solo un asunto biomédico, sino la opresión por el cuerpo con diferenciaciones de funcionamiento. Es así como Diniz et ál. (2009) mencionan que la discapacidad traduce la opresión al cuerpo con deficiencias: el concepto del cuerpo con discapacidad o persona con discapacidad debe ser entendido en términos políticos y no estrictamente biomédicos. En ese sentido, es necesario valorar los contextos que pueden convertirse en barreras de participación en el momento de la interacción entre estos y la personas con discapacidad.

La discapacidad intelectual es una de las que tradicionalmente reta a los docentes en las aulas, ya que, por sus características, a las personas con esta condición se le dificultan las tareas de comprensión de la información y esto desafía a las prácticas docentes. Además, es una de las discapacidades que no representan el símbolo de esta, de modo que este colectivo tampoco ha tenido amplia representatividad en los movimientos de la discapacidad en el plano internacional[21], por lo que es urgente visibilizar la atención a las personas en situación de discapacidad intelectual en la educación.

La discapacidad intelectual es un estado particular del funcionamiento cognitivo que comienza antes de los 18 años y se relaciona directamente con los apoyos que la persona pueda tener (Verdugo y Gutiérrez, 2017). Esto quiere decir que se trata de una condición multicausal articulada con los ambientes de una persona; se caracteriza por

21 El movimiento de vida independiente es uno de los más importantes en términos de representatividad. Sin embargo, comenzó con un grupo de universitarios en situación de discapacidad motriz. Para Morris, en 1996 los movimientos de derechos de personas con discapacidad poco habían tomado en cuenta a las personas con discapacidad intelectual.

las limitaciones que esta puede experimentar en la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), el funcionamiento intelectual y sus interacciones con el entorno. En ese sentido, Chaulet (2017) señala que los niños con discapacidad intelectual que enfrentan dificultades de apoyos tendrán pronósticos desfavorables en relación con la vida independiente. Esta autora reconoce que existen condiciones biológicas de referencia, pero, al mismo tiempo, que estas han sido desatendidas a lo largo del tiempo. Por ello, es acuciante la necesidad de una atención educativa oportuna para favorecer el desarrollo cognitivo e integral de los niños.

De esta manera, vale la pena reconocer que la intervención de la escuela en el desarrollo de las capacidades de las personas es fundamental para el aprendizaje de los niños que, en condiciones biológicas de referencia, puedan desarrollar las habilidades adaptativas y el funcionamiento intelectual. En este sentido, es necesario mencionar que la discapacidad intelectual se ha construido históricamente sobre las bases de las nociones de desviación y deficiencia; así, Rapley (2004) menciona que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual son irrecuperables y que, dentro de la educación, constituyen la figura que desafía a los sistemas educativos.

¿Por qué hablar de participación escolar?

Desde la perspectiva de Parrilla y Moriña (2006), el análisis de las estructuras organizativas dentro del acontecer en la escuela, a través de la organización, permite conocer la dinámica interactiva y social del entorno educativo. A partir de aquí, el énfasis se encuentra en la participación del alumnado en términos de la organización del trabajo dentro del contexto educativo. En este elemento se analiza el aula regular y el aula de apoyo de educación especial. La estructura organizativa orienta y organiza la conducta de los alumnos, en el sentido de que son todas aquellas actividades a desarrollar en el aula. En este rubro se enmarcan los contenidos sociales, los diversos tipos de comunicación tanto verbal como no verbal, normas y valores, rutinas y los procesos de acción, el uso del tiempo y los grupos de alumnos en términos de relaciones sociales dentro del aula.

Para Verdugo y Gutiérrez (2017), la participación en la discapacidad intelectual implica la idea de que el individuo interactúe con su mundo material y social en las actividades cotidianas. En virtud de ello, esta investigación se dirigió hacia dos aspectos de la participación: la interacción y la expresión, los cuales permitieron tener elementos guía de recolección de información, lo que se explicita en la figura 1.

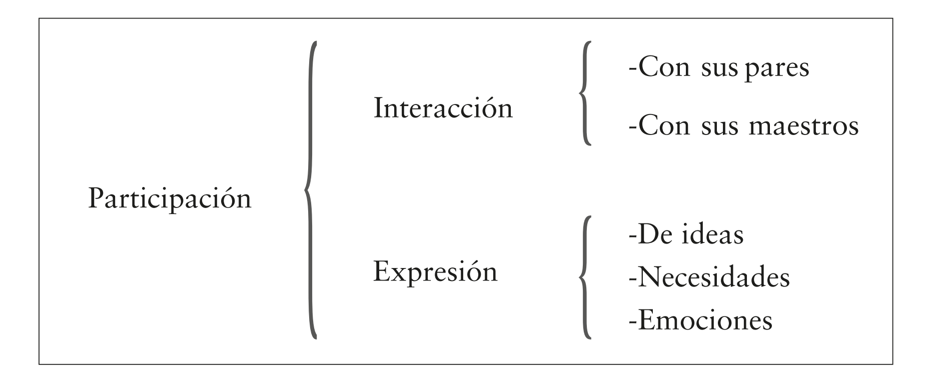


Figura 1. Estructura de participación en función de la situación de discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia.
Nota: se establecen los elementos de análisis para la estructura de participación. Si bien se reconocen otras figuras de interacción, los maestros y sus pares son los que interesan en el estudio.

Es necesario reconocer que el concepto de participación en relación con las personas en situación de discapacidad intelectual no se encuentra plenamente claro en los referentes teóricos aunados a la educación. Aunque este concepto es clave en la definición de la educación inclusiva, la figura anterior explicita los elementos que fueron investigados. La interacción se entiende como la relación que una persona es capaz de sostener en un momento determinado. Por ello se establecieron dos figuras clave para la interacción, sus pares y sus maestros, y en este rubro es posible observar enclaves hacia la construcción de la educación inclusiva. Otro aspecto que se seleccionó para la participación fue la expresión; en este sentido, se busca conocer cómo los alumnos pueden expresar las necesidades que ellos tienen y cómo se sienten, pues,

de acuerdo con Ainscow (2015), la participación del alumnado es el elemento central en la construcción de comunidades educativas inclusivas, lo que posibilita reconocer a la diversidad. De ahí que, para el presente trabajo, la idea de participación sea un elemento central en el análisis y el reconocimiento de las experiencias de los sujetos educativos en situación de discapacidad intelectual.

A partir de la configuración de los datos, mediante la recolección de información en relación con la participación, se establecieron rutas de análisis en función de cómo están activamente involucradas las personas con discapacidad intelectual mediante la interacción y la expresión. Para Verdugo y Gutiérrez (2017), la participación de estos individuos debe ser registrada por medio de la observación. Sin embargo, la recolección y análisis de las experiencias requiere que la observación sea reforzada con la entrevista y las fotografías especialmente en lo que refiere a este asunto, con la finalidad de realizar cruces de información, lo que permite dar cuenta de los acontecimientos en cuanto a participación e interacciones dentro de ambas aulas: la de apoyo perteneciente a educación especial y el aula regular.

Desde la teoría de la educación inclusiva, se sugiere que este proceso ha de darse en el contexto del aula. Slee (2012) menciona que la educación inclusiva se gestiona dentro de las aulas de educación regular y no en aulas de apoyo, ya que el entorno educativo es una representación del contexto social. Para este autor, es importante que la investigación se encuentre en el entorno más próximo del estudiante. Sin embargo, el estudio se enfoca en recoger las experiencias, lo que conlleva revisar las prácticas tanto del aula ordinaria como especial, dado que el sistema mexicano actualmente brinda atención a esta población de estudiantes en ambos espacios.

El contexto y el método de la investigación

En México, como en otros países de América Latina, la atención a la población con discapacidad se ha brindado a partir de la educación especial, la cual ha sufrido diversas reorientaciones a partir de las políticas educativas. En ese sentido, se han establecido paradigmas de

atención que trastocan tanto a la misma educación especial como a la educación regular. En ocasiones, esas políticas no logran convertirse en acciones y programas que operen con éxito. Esa situación ha ocurrido con la integración educativa que tuvo su auge en la década de los noventa del siglo pasado y actualmente con la inclusión educativa promovida a inicios de este siglo (García y Romero, 2019).

Aunque se han realizado esfuerzos sustanciales y el discurso cada vez es más sólido en la inclusión, la práctica escolar aún se efectúa desde la integración educativa, la cual consiste en la detección de las necesidades educativas especiales (nee), la atención individualizada del alumno, la existencia de equipos especializados dentro de las escuelas y la sustracción del alumno con nee en ciertos horarios específicos para ser atendido en un aula de apoyo. Ante tal situación, García (2018) propone la educación inclusiva moderada, que identifica las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su atención y, al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, se valida la evaluación psicopedagógica para identificar las nee y los responsables de satisfacerlas y precisa también la reflexión y análisis del docente para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (bap), propuesta que las autoras de este texto aceptan y reconocen que es lo que ocurre en México.

Aclarado lo anterior, esta investigación consideró elemental la participación de los alumnos en situación de discapacidad intelectual, siendo ellos quienes narraran sus experiencias de educación inclusiva en las escuelas públicas. Los participantes fueron niños y niñas con discapacidad intelectual que cursaban estudios de primaria y además recibían apoyo en educación especial. En concreto, el estudio se efectuó en la comunidad rural de Tlaxco, que se encuentra al norte del estado Tlaxcala, México. Se debe destacar que Tlaxco cuenta con localidades con muy alto grado de marginación (inegi, 2017).

Se entrevistaron a cinco estudiantes que tenían diagnóstico médico de discapacidad intelectual, quienes aceptaron participar en la investigación. Para conservar el anonimato de los participantes, los alumnos tuvieron la posibilidad de elegir sus propios nombres ficticios, además se aclaró que podían abandonar su participación cuando ellos así lo deseasen.

Los participantes cursaban entre tercer y sexto grado de primaria, se trataba de tres niñas y dos niños. En todos los casos, presentaban dificultades para consolidar la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas, como es común en la condición de discapacidad intelectual, así como dificultades para procesar y codificar información, dificultad para interpretarla, además también estaban comprometidos los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes. En la tabla 1 se observan sus nombres ficticios y el grado que cursaban en el ciclo escolar 2019-2020.

Tabla 1. Concentrado de alumnos

Alumno	Grado escolar
Estrella	Sexto grado
María Joaquina	Quinto grado
Luna	Tercer grado
Migue	Cuarto grado
Nacho	Cuarto grado

Fuente: elaboración propia.

La perspectiva de investigación fue de corte cualitativo que, de acuerdo con Tonón (2015), se encuentra vinculado con la descripción y la observación de la realidad, lo que permite construir interpretaciones y teoría. De acuerdo con este punto de vista, las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual en la escuela primaria no son una realidad desconectada de otras, sino que forman parte de un contexto educativo y explicativo de dos sistemas, el regular y el especial. El medio de recolección de datos fue mediante la observación. Para Becerra (2012), esta es una técnica que consiste en la utilización de los sentidos para captar cualquier hecho, la cual puede ser participante o no participante. Para este estudio se implementó la observación no participante y las entrevistas a profundidad, definidas como una situación construida con el fin de que un sujeto pueda expresar, en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus vivencias pasadas, así como sus anticipaciones (Vela, 2001).

En la entrevista los sujetos se expresan desde ciertos modelos explicativos para derivar su experiencia de acuerdo con su posición,

contexto y momento histórico, donde otorgan significado a un hecho en particular. Por ello, la experiencia de los alumnos en situación de discapacidad tiene un carácter exploratorio, en el que las experiencias son analizadas en los espacios escolares. De esta manera las entrevistas se efectuaron durante días pactados y en aulas que posibilitaran la privacidad, también se consideraron las necesidades de los alumnos, por lo que fue preciso planear entre dos y tres sesiones, siempre procurando que los estudiantes tuvieran tiempo para recordar y estructurar la información.

Además, la fotografía, como recurso de evocación, fue elemental en la recopilación de las experiencias de los estudiantes, ya que la imagen es un elemento que brinda al alumno sentido y apoya la representación de ideas y su organización. Change (2018) estableció una serie de recomendaciones para hacer la información accesible para personas con discapacidad intelectual. En dicha guía se manifiesta que es un derecho hacer la información accesible y que las imágenes pueden ser un anclaje cognitivo para dicho objetivo. Por información accesible la misma organización establece que es aquella que las personas pueden entender.

En la presente investigación se optó por utilizar fotografías de los alumnos en dos sentidos: el primero, a partir de la captura, para mostrar a los alumnos dichas imágenes como herramienta de evocación de significados en las experiencias, lo cual facilitaría que ellos pudiesen revivir elementos de significado en las narraciones; el segundo sentido, como herramienta en la observación y como paso previo a la realización de la entrevista a profundidad. Es importante destacar que las fotografías fueron autorizadas por los mismos alumnos para ser utilizadas en el proyecto de investigación.

Resultados. Hacia el vacío de la participación

En este apartado se enuncian las principales aportaciones de este trabajo de investigación. A partir de la información obtenida se identificaron y comprendieron las experiencias de participación de alumnos en situación de discapacidad intelectual a la luz de los planteamientos

de educación inclusiva en educación básica. Además, se detallan los rasgos comunes de las experiencias de los alumnos.

En todos los casos, la participación de los alumnos no era significativa, pues la interacción con sus pares evidenciaba que aquellos se encontraban al margen de los procesos de socialización. En este sentido, ninguno de los participantes tenía presencia en la interacción acaecida en el juego, a pesar de que este es esencial en el proceso de desarrollo infantil.

Además, pese a que los alumnos compartían espacios de interacción, las alumnas eran excluidas y recibían agresiones físicas y verbales por parte de sus compañeras. En el caso de Estrella, manifiesta: "Cuando yo quiero jugar con ellas siempre me dicen que soy tonta y me avientan piedras para que me vaya a jugar a otro lado". Por tanto, esta niña compartía los mismos espacios de recreación en el descanso escolar con los varones, pero nadie interactuaba con ella, por lo que ocupaba su tiempo en ingerir alimentos. En la foto 1 se observa a Estrella sentada sola en el área deportiva donde regularmente juegan los niños.



Foto 1. Estrella consume sus alimentos

Nota: la fotografía fue tomada por las investigadoras en los diversos espacios de las escuelas y con la previa autorización de las autoridades.

A propósito de lo anterior, es necesario mencionar que, en la edad escolar comprendida por la primaria, los grupos se encuentran formados por identificación de género donde hay una puesta en común, pues mientras las niñas compartían juegos, las alumnas que participaron en el estudio esperaban a que terminara dicho espacio. Además, es importante señalar que durante el recreo escolar Estrella era la única que traía consigo su mochila con útiles escolares, los demás estudiantes los dejaban en el salón de clases. La razón de esto, tal como ella comentó, era que sus compañeros le escondían su mochila. Esto nos permite inferir que la violencia no solo se ejerce en los momentos de esparcimiento, sino también dentro del aula.

Por su parte, Luna señaló:

> la que me cae mal es […] ella, siempre me pega, aunque yo no le haga nada. Si me la encuentro en el recreo, me jala los pelos, y con sus amigas me dicen tonta, en el salón ya como si nada porque ahí sí está el profe. Por culpa de ellas no tengo amigas, nadie se junta conmigo.

Esto refuerza la concepción de que estas chicas con discapacidad no podían participar con sus compañeras y que, de intentarlo, serían agredidas y, por lo tanto, excluidas.

En el caso de los alumnos con discapacidad entrevistados, sabían que no podían participar y que ello estaba relacionado con su situación de discapacidad, pues debían enfrentar obstáculos actitudinales de sus pares. Según las palabras de uno de los chicos entrevistados

> a mí mis compañeros no me quieren porque no pienso, así me dice. Yo pues mejor espero a que acaben los recreos. Cuando quiero jugar con ellos, no me hacen caso. Hubo una vez que yo podía ir por los balones y llevárselos, pero no me gustó. (Migue)

Con estas anotaciones es posible identificar que los compañeros de clase utilizan palabras como “tonto” y “no piensas” para designar a estos chicos, y que los alumnos con discapacidad han interiorizado estos calificativos, de modo que, con estas concepciones, la manera de interactuar con sus compañeros se encuentra mediada por su condición

intelectual. Esto da lugar a elementos experienciales que constituyen el significado de la interacción con otros y delinea la idea que estos niños y niñas tienen de sí mismos, sabiendo que deben de enfrentar personalmente el obstáculo de la relación con otros alumnos durante toda su trayectoria escolar: "es que maestra [se refiere a la entrevistadora] siempre será así; si no es uno, es otro niño el que me trata mal, que no quiere que juegue. Desde primero ha sido así" (Migue).

Cabe mencionar además los procesos de participación dentro del aula, donde se ve limitada la interacción de los chicos con discapacidad con sus compañeros, en cierta medida, también por su salida en horarios específicos para recibir atención individualizada por el equipo de educación especial, lo cual corta las dinámicas propias de la clase. Sumado a lo anterior, se identificó que la ubicación del alumno dentro del aula propicia el aislamiento. En la foto 2 se muestra a Nacho caminando hacia su sesión de entrevista. Allí se puede observar que el alumno ocupaba en el salón un espacio junto al pizarrón, en un rincón, separado del grupo, junto a un garrafón con la vista hacia la pared.



Foto 2. Nacho y su lugar en el salón de clase

Nota: la fotografía fue tomada por las investigadoras en los diversos espacios de las escuelas y con la previa autorización de las autoridades.

Al cuestionar a Nacho sobre la ubicación de su silla y mesa de trabajo frente al garrafón y mirando a la pared, indica:

> yo creo que lo que pasa es por mi enfermedad, porque la verdad luego se me olvidan las cosas. No me gusta sentarme solo, pero sí sé que me… este, me cuesta… yo… yo veo que los demás avanzan, pero yo no puedo. Me siento ahí en el garrafón. porque así no me distraigo y así hago las actividades.

En este fragmento del discurso de Nacho, él reconoce que no tiene las mismas posibilidades que sus compañeros para aprender y ratifica que, por ello, debe tener un trato diferente. A su vez, el resto del grupo confirma que las posibilidades de aprendizaje de su compañero Nacho son diferentes, con lo cual se perpetúa así la nula expresión de ideas, necesidades y emociones, no solo en los procesos de recreación, sino en los espacios de aprendizaje. Por ello, la discapacidad intelectual se convierte en una experiencia que refuerza la idea de falta de "pensamiento" y, por ende, empuja a sostener que estos niños y niñas no son sujetos de participación, capaces de tener amigos y, sobre todo, de aprender.

Así mismo, cabe destacar el papel de los docentes regulares y de educación especial, pues la participación de los alumnos tiene que ver con elementos de expresión tanto de ideas como de necesidades y estas figuras son esenciales en la interacción de los alumnos. Un punto coincidente fue que los docentes no consideraban sus denuncias ni sus expresiones como válidas, pues, como Migue menciona, "yo creo que no puedo decir que confío en nadie. Yo me acuso con las maestras, porque luego me roban mis cosas. Eso me hace sentir mal, pero nadie me hace caso, ni las maestras".

La expresión de desconfianza es un aspecto delicado, pues desde temprana edad los alumnos en condición de discapacidad intelectual reconocen que no son merecedores de credulidad, y eso marca negativamente su desarrollo emocional. Por tanto, es necesario que el profesorado escuche con atención, que cree y despliegue acciones para evitar las prácticas de segregación de los alumnos, pues se apela al discurso de Ainscow (2015) al manifestar que el centro y corazón de los recursos de apoyo debe surgir de las necesidades de los alumnos, quienes encaran día con día su estancia en las aulas.

Ante tal situación, no es posible generalizar, pues Luna rescata que en sus profesores puede sentir confianza. Esto lo dejan ver sus propias palabras: "a quienes sí les puedo contar lo que me pasa es a mi maestra de especial y mi profe, pero de amigas no, eso no; yo no me llevo con nadie". En este fragmento se observa una mayor cercanía con los profesores; sin embargo, pareciera que esto no es suficiente para generar cambios dentro de ambas aulas que posibiliten la mejor relación con sus pares.

A través de las observaciones, se pudo dar cuenta de las dificultades de apoyo que, desde sus pares y docentes, despliegan para disminuir o eliminar las barreras que el alumnado pueda enfrentar en la estancia en las escuelas. Esto permite constatar la consistencia de las entrevistas y deja ver las dificultades en la promoción de la educación inclusiva, tanto entre pares como con docentes. Lo anterior genera que los sentimientos en relación con la interacción en la escuela sean negativos, pues los cinco alumnos mencionaron sentirse mal en los espacios de colaboración con los demás. Así lo sostiene Migue: "pues mis compañeros no, nunca me hacen caso, no quieren jugar conmigo, pero tampoco me molestan. Para ellos, soy invisible y siempre ha sido así".

Conclusiones

Pensar en los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual remite directamente a las experiencias de los cinco alumnos participantes en este estudio que asisten a las escuelas de primaria públicas y que son apoyados por equipos de educación especial. Dichas experiencias no son del todo alentadoras, ya que reflejan exclusión y marginación. Aún continúa la concepción de inutilidad y desvaloración, lo cual provoca que las experiencias de los alumnos sean de rechazo, situación que provoca en ellos la sensación de que tienen un problema personal, donde son los únicos responsables de sus cualidades diferentes y, por tanto, son los causantes de que los demás no quieran estar cerca de ellos.

Lo anterior provoca que estos chicos y chicas no tengan posibilidad de establecer alianzas de amistad y compañerismo, y esto hace que a su corta edad consideren que no merecen tener amigos, ni interactuar,

ni participar en los espacios de recreo y aprendizaje. Por tanto, quedan al margen de la vida escolar y de todos sus procesos. El estigma que acompaña su condición de discapacidad hace que su opinión y sentir estén desvalorados, y de esa manera su voz está negada y, con ello, se levanta ante sí una barrera que los limita y separa del resto de sus coetáneos. Esta situación da lugar a que los episodios de violencia y aislamiento se repitan constantemente, lo cual produce en ellos el deseo de abandonar la escuela.

La manera en que estos niños y niñas pueden ser visibilizados y, en algunas ocasiones, escuchados es en el espacio de educación especial. Sin embargo, esta solución se convierte en un arma de doble filos, pues los estudiantes con discapacidad salen del espacio común, lo cual les resta sus posibilidades de interacción con el resto del grupo en las clases ordinarias y perpetua la concepción de requerimientos especiales y diferentes al del resto de sus compañeros. No obstante, si no fuera por este espacio, estos chicos y chicas no recibirían algún tipo de atención y serían espectros dentro de las escuelas. “Yo quiero que mi maestra de especial me lleve siempre a su salón, me gusta ahí, ahí la maestra me hace caso” (Estrella).

Sin entrar en una controversia entre la educación especial, la educación regular y los modelos de integración educativa y educación inclusiva, preocupa que, desde la voz de los alumnos en situación de discapacidad intelectual, se está violentando su derecho a la educación. En ningún momento hay aseguramiento de una participación democrática y colaborativa, no existen posibilidades para el desarrollo de sus capacidades personales. Asistir a la escuela es una experiencia negativa, pues su persona no es valorada y el entorno que debería ser seguro, acogedor y alegre para ellos es todo lo contrario.

En este sentido, es urgente hacer un llamado a las autoridades educativas y a cada uno de los actores educativos que guardan relación con los entornos escolares, pues la responsabilidad del aprendizaje y participación del alumnado es una tarea que debería preocupar y ocupar a todos. Por tal razón, es necesario repensar la escuela desde adentro, para ofrecer realmente respuestas diversificadas, pues, como señalan Vandercook et ál. (1989), no corresponde a una carencia de estructura ni de dirección metodológica, sino que más bien es la aceptación y

disposición del cambio cuando se crea necesario. Los docentes deben tomar decisiones sobre las herramientas didácticas, adaptando la evaluación, los contenidos y la organización del aula a favor de la participación y del aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual.

Es necesario crear esperanza en las escuelas, creer en las capacidades de los estudiantes y abrirles posibilidades a los alumnos en situación de discapacidad intelectual. Es urgente construir comunidades escolares reflexivas e incluyentes. En ese sentido, Schalock y Verdugo (2006) afirman que, cuando el mundo se mueve de un modelo vertical (orden y control) a uno horizontal (relación y colaboración), las organizaciones ven afectado todo su funcionamiento, por ello se debe reforzar la idea de comunidades personalizadoras, en las que los sujetos sean reconocidos por su valor, como personas de derechos y de posibilidades de aprendizaje. Así, se trata de que la organización escolar funcione a favor de la formación de comunidades educativas que reconozcan la diversidad.

Referencias

Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge World Library of Educationalists Series.

Aguilar, M. del R. y Bello, J. (2016). *Educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Castellanos Editores.

Becerra, O. (2012). Elaboración de instrumentos de investigación [Curso-Taller].

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. http://www.rinace.net/arts/vol3num2/ar .pdf.

Chaulet, E. (2017). *Discapacidad mental: apoyos para la educación y superación de niños con problemas de aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica.

change. (2018). How to make information accesible. https://www.change-people.org/Change/media/Change-Media-Library/Free%20Resources/How-to-Make-Information-Accessible-WEB-31-03-21.pdf

De Beco, G. (2009). Human rights impact assessments. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, *27*(2), 139-166. https://doi.org/10.1177/016934410902700202

Diniz, D., Barbosa, L. y Santos, W. R. D. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. Sur. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, *6*(11), 65-77.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.

García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *11*(2), 49-62.

García-Cedillo, I. y Romero-Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *13*(2), 123-138. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2017). *México en cifras*. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=29

Jacobo, Z. y Vargas, L. (2016). El estado de la inclusión en México: la trayectoria del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En R. Vargas-Segura y V. Alvez da Costa (Eds.), *Educación Inclusiva en América Latina, Políticas, Investigaciones y Experiencias* (pp. 152-153). Publicaciones Académicas capub.

Maravall, J. M. (2009). Democracia, desigualdad y populismo en América Latina. En N. Serra y J. Vaquer (Eds.). *Democracia en América Latina: la sombra de la desigualdad. Serie América Latina* (pp. 11-32). cidob Ediciones.

Matsuura, K. (2008). Educación inclusiva. Perspectivas. *Dossier. Revista Trimestral de Educación Comparada*, *xxxviii*(1), 2-3.

Meléndez, L. (2002). La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Editorial glarp.

Morris, J. (1996). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Editorial Narcea.

Parrilla-Latas, Á. y Moriña-Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.

Passeron, J.C. (2011). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Siglo XXI Editores.

Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge University Press.

Schalock, R. L. y Verdugo. M.A. (2006). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *38*(224), 21-36.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.

Tonón, G. (2015). Qualitative studies in quality of life: methodology and practice. En *Social indicators research series Vol. 55* (pp. 3-21). Springer.

Vandercook, T., York, J. y Forest, M. (1989). The McGill Action Planning System (maps): A strategy for building the vision. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *14*(3), 205-215

Vela, F. (2001). El acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México.

Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2017). *Discapacidad intelectual*. Editorial Pirámide

El trabajo del docente frente a la inclusión de alumnos con discapacidad y sus familias

Emma Verónica Santana Valencia

Introducción

En la actualidad, la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas regulares es uno de los propósitos principales de la educación, el cual cuenta con un fundamento de carácter sistémico y político en el plano nacional e internacional, desde el cual se atiende a todos los componentes del sistema educativo (Sánchez y Robles, 2013). En este sentido, se pretende fortalecer la estructura social, generando una conciencia de equidad y participación, donde el ejercicio de los derechos humanos se vea de manera evidente en la interacción cotidiana. En México, varios investigadores han desarrollado experiencias educativas a través de las cuales los docentes han puesto en práctica diversas acciones educativas que hacen referencia a la inclusión de personas con discapacidad en las aulas en los distintos niveles del sistema escolar (Cruz-Vadillo, 2014; Pérez-Castro, 2016; Plancarte, 2017; García, 2018).

Para comprender esta perspectiva inclusiva en los espacios escolares, es necesario entender que, más allá de abrir las aulas a los niños y jóvenes con alguna discapacidad, es necesario generar un cambio en cómo los docentes que están frente a grupo comprenden y llevan a la práctica la inclusión educativa, interactuando de manera continua con los alumnos con discapacidad y sus familias (Cruz-Vadillo, 2019). Es común escuchar por parte de los docentes su voluntad, entusiasmo y

creatividad para establecer formas de trabajo con sus estudiantes con discapacidad (De la Cruz, 2018). Así mismo, se sabe que, para el éxito de una práctica educativa, la colaboración entre docentes y padres de familia es necesaria. Varios son los estudios que demuestran que para este propósito se requiere establecer una responsabilidad compartida y complementaria con los educadores (Calderón, 2012; Valdés y Sánchez, 2016; Montaño-Contreras et ál., 2019). Pero, a pesar de contar con varios de estos hechos, la realidad que se reporta en las aulas dista mucho de contar con prácticas educativas con una naturaleza inclusiva, de modo que establecer esta relación resulta complejo, debido a que hay poca participación de las familias, exceso de demandas, poca disposición para ver y trabajar con los padres como pares educadores, con lo cual no se promueven actividades concretas para instalar ese vínculo colaborativo (Valdés y Sánchez, 2016).

Algunos de los fenómenos que se manifiestan cuando no se establece una relación colaborativa entere docentes y padres de familia surgen debido a las características de los estudiantes, la familia, el ambiente escolar, la política educativa y la comunidad en general (Valdés y Sánchez, 2016). Pero, a pesar de estas situaciones, el docente comprometido con su quehacer pedagógico implementa formas para llevar a cabo la tarea educativa con sus estudiantes.

En este sentido, el propósito del presente estudio es analizar la relación que los docentes de diversos niveles educativos (básica, media y superior) en el estado de Puebla en México establecen con las familias de sus alumnos con discapacidad, de modo que favorezcan la inclusión. Este trabajo se justifica, en primer lugar, desde la naturaleza de la educación, la cual tiene como fin último extraer lo mejor del otro desde su propia esencia, ya que todo docente debe llevar a cabo prácticas educativas inclusivas, las cuales se encuentren orientadas por la política, los derechos humanos y un sentido propio del reconocimiento de la otredad como parte de una educación para todos. En segundo lugar, porque se sabe que la familia tiene un papel permanente e importante en el desarrollo de cualquier estudiante, de manera especial cuando existe un diagnóstico de discapacidad, pues el apoyo familiar con el que cuente permitirá que el niño o joven logre alcanzar la madurez y, por lo tanto, se favorezca su desarrollo exitoso.

El docente frente a la discapacidad de sus estudiantes

El docente en el proceso educativo es un agente importante, debido a que cuenta con todo un bagaje sólido de formación académica, que pone en práctica a través del ejercicio de su quehacer pedagógico, por lo cual es considerado el profesional de dicho proceso. El docente en su actividad debe contar con la habilidad de percatarse de las necesidades de sus estudiantes, así como fijar un plan de acción sistemático y organizado, con propósitos claros, donde su práctica sea flexible (Medina, 2015). De manera que la tarea del docente debe ser desarrollar y establecer un vínculo colaborativo con otros agentes educativos como la familia, con el propósito de aportar al desarrollo integral del estudiante y con el objetivo de que el educando aprenda, organizando los recursos necesarios para alcanzar dicha meta. En este marco, el uso y aplicación de los saberes por parte de los profesores serán las estrategias primordiales para este ejercicio de aprendizaje (Ibáñez, 2011; Sánchez y Robles, 2013).

Algunas investigaciones sobre las actitudes del docente en la formación inicial de estudiantes con discapacidad, como en el caso de Acosta y Arráiz (2014), concluyen que, para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, el profesor debe crear e implementar un currículum flexible que le permita desarrollar actividades metodológicas encaminadas a cubrir las necesidades reales de los niños, además debe contar con una actitud positiva ante el aprendizaje y con un posicionamiento desde la inclusión, es decir, establecer un nuevo paradigma que promueva la aplicación de metodologías y estrategias que respondan al contexto, cultura y rasgos físicos de los estudiantes, donde cada docente se capacite en los diversos procesos que actualmente existen para promover la inclusión. Por lo tanto, se debe ser un docente reflexivo, flexible, contextualizado y creativo en el ejercicio cotidiano de su acción pedagógica, la cual debe reconocer que es necesario suscitar redes de apoyo y trabajo colaborativo con las familias de dichos estudiantes.

En el caso del profesional del proceso educativo que trabaja con personas con discapacidad, la disposición de espacios desde edades

tempranas para el desarrollo de contenidos esenciales y diversificados es parte importante de su labor a favor de la inclusión. Tales espacios se deben adaptar a las necesidades de cada persona, donde se reconozcan los saberes previos y los nuevos se ajusten al ritmo de cada educando, con una metodología centrada en el aprendizaje colaborativo, a través de la cual se fomenten valores a favor del desarrollo de cada estudiante. Estos son los lineamientos principales de una educación inclusiva (sep, 2020).

A partir de los parámetros anteriores, es evidente la importancia que el docente tiene en la formación de estudiantes con discapacidad. Su actitud ante este hecho es primordial para generar procesos inclusivos, la concepción que tenga de la inclusión educativa dictaminará parte de su práctica docente. Así mismo, su papel como agente educativo es elemental en la interacción cotidiana con sus estudiantes, pues es al mismo tiempo importante que genere un conjunto de actitudes positivas, las cuales le permitan interactuar de forma óptima en el aula y con la comunidad educativa (González y Triana, 2018). Autores como Mula et ál. (2002), afirman que los docentes condicionan sus actitudes frente a sus alumnos, a partir de los siguientes factores: las creencias que poseen, el sentido de responsabilidad y la concepción de rendimiento de sus educandos, el clima en el aula además de contar con recursos y, finalmente, su desarrollo emocional y social. Tales factores son influencias para el trabajo con sus estudiantes.

Al analizar los factores previos, se encuentra que gran parte del trabajo que desarrollan los docentes frente a sus estudiantes con discapacidad está determinado por la combinación de dichos elementos, los cuales son importantes. Sin embargo, la capacidad de decidir y asumirse como agentes educativos permitirá establecer un clima que promueva la inclusión educativa, a partir de su reconocimiento como actor clave en el proceso. Para llevar a cabo este papel, es necesario que se instauren espacios de comunicación y diálogo con los estudiantes, con la finalidad de fomentar las habilidades socioemocionales (Torres et ál., 2013). De manera efectiva, la labor del docente con sus estudiantes con discapacidad se centrará en generar un trabajo colaborativo y reflexivo, donde se logren integrar más medios para la inclusión educativa, a través de los cuales se pongan en marcha planes de acción convergentes y coherentes (Sandoval et ál., 2012).

Las familias, soporte educativo en el trabajo con la discapacidad

Es conocido por los profesionales de la educación que contar con el apoyo e involucramiento de la familia en la formación educativa es esencial para alcanzar metas concretas y competencias esenciales en los estudiantes. Lo mismo ocurre en el caso de los alumnos que presentan alguna discapacidad, porque si se cuenta con el apoyo familiar, será posible observar cómo su desarrollo alcanza mayor plenitud. Para comprender la importancia de la familia, es necesario reconocer que juega un papel esencial en el proceso de socialización de los niños, asimismo tiene un papel central en la crianza y cuidado de los hijos, promueve en su interior la vida emocional de cada uno de sus miembros, además de fortalecer las habilidades sociales para la vida en comunidad.

La familia es comprendida como la primera institución educativa y socializadora de la persona, debido a que su influencia es plenamente formativa y determinante para el desarrollo de quienes la conforman (Sánchez y Escobedo, 2014). En México, según Sánchez y Escobedo (2014), varias de las carencias institucionales son cubiertas por la familia, de manera especial cuando existe un hijo con discapacidad, debido a que, como sistema organizado, ofrece una estructura para el bienestar y, con ello, se transforma en la red de soporte fundamental. Las familias generan formas particulares de ajustes a la realidad de la discapacidad, desarrollando estrategias de afrontamiento que les permiten resolver poco a poco las distintas situaciones a las cuales pueden verse enfrentados, como desajustes socioemocionales, físicos, médicos y financieros (Pereda, 2012; Peralta y Arellano, 2013).

Debido a la experiencia de la discapacidad, dichas familias desarrollan competencias y habilidades que las fortalece en su interior, porque son quienes mejor conocen a su hijo y sus capacidades, lo cual las ubica en un lugar de conocimiento único y privilegiado (Sánchez, 2006; Rodríguez y Guerrero, 2012; Suriá, 2013; Fresnillo, 2014). Ante la discapacidad de un hijo, la familia genera una serie de sistemas de apoyo, aun cuando requiere como grupo ajustarse y redirigir su desarrollo. En su transitar por esta experiencia, suele descubrir vías de participación conjunta y crear nuevos papeles acordes a las acciones

que necesita afrontar. Una de sus principales funciones es generar soporte emocional en el interior del grupo. Con ello la adversidad o desafío que se experimente se convierte en un aprendizaje, con lo cual se construye y reconstruye la estructura familiar (Cohen, 2011).

Es una realidad que, ante este nuevo posicionamiento de mirar y comprender, la familia que experimenta la presencia de un hijo con discapacidad puede ser una fuente objetiva de altos niveles de estrés. Sin embargo, en las últimas décadas, desde una mirada positiva y generadora de fortalezas, la visión se ha centrado en reconocer que existen beneficios y bondades, que se traducen en aprendizaje, desarrollo de valores, resiliencia, capacidad de adaptación, de escucha, etc. De esta manera se establece la posibilidad de considerar que existe una visión comprensiva desde su propia esencia y con sus recursos familiares, donde se puede observar que la integración de cada miembro, desde su realidad, permite que la familia se empodere como grupo, lo cual genera un mejor control de sus vidas (Peralta y Arellano, 2013).

En el estudio de Ramírez y Heredia (2017) sobre las capacidades de la resiliencia y la espiritualidad en el cuidador primario del hijo con discapacidad, los hallazgos encontrados demuestran que las familias que asistían a la rehabilitación se caracterizaban por contar con relaciones interfamiliares positivas, donde era evidente la cercanía afectiva entre sus miembros, así como un ambiente familiar cordial y afectuoso, lo cual permitía una expresión emocional, además de mantener una comunicación abierta. A partir de estos rasgos, se puede considerar el establecimiento de redes de apoyo social y familiar. El cuidador primario, que regularmente es la madre o una figura materna como las abuelas (Suriá 2013; Fresnillo, 2014), posee una personalidad con un alto nivel de seguridad y habilidades sociales, con lo cual genera redes de apoyo y tiene una capacidad de organización, planeación y resolución que favorece la integración del resto de los integrantes de la familia. En este sentido, la familia es conformadora de un conjunto de creencias a favor de la esperanza y del optimismo ante situaciones complejas, con lo cual el apoyo familiar es el principal anclaje que robustece las capacidades familiares para afrontar la discapacidad (Ramírez y Heredia 2017). Este ejercicio se enriquece con la personalidad de cada miembro del sistema familiar.

Por lo tanto, las familias siguen siendo las principales fuentes de apoyo para el desarrollo de las personas con discapacidad, debido a que en su interior se gestan los fundamentos para educar en la autodeterminación, responsabilidad, independencia y autonomía, lo cual promueve acciones para la autogestión. Por lo tanto, estas familias que logran adaptarse e integrarse a la realidad de la discapacidad de un hijo o hermano se convierten en unidades de apoyo, se transforman en diques sólidos que conocen mejor que nadie el conjunto de posibilidades inmensas que posee cada uno de sus integrantes y, de modo especial, el miembro con discapacidad (Aguilar y Sánchez, 2011).

En definitiva, ante la experiencia de la discapacidad de un hijo o hermano, las familias desarrollan todo un conjunto de competencias que las capacitan para afrontar esta realidad, lo cual no niega que se necesita transitar por un proceso complejo de aceptación, duelo y adaptación, los cuales son esenciales para su desarrollo. En línea con lo anterior, las familias también experimentan una ambivalencia de emociones que, si logran ser expresadas y reconocidas, ayudarán a su reestructuración. A partir de estas acciones, se puede observar que estos son rasgos que hacen única a la familia, capaz de contar con un soporte de información que es necesario considerar para la educación y acompañamiento del niño o joven.

El trabajo colaborativo entre docentes y familia, eje central de la inclusión de personas con discapacidad

Los agentes educativos más importantes para un niño y joven son la familia y la escuela. Ambas son instancias que acogen a la persona y modelan sus potencialidades para la vida en sociedad. Debido a ello, la importancia de establecer puentes y enlaces entre ambas instituciones resulta esencial para el desarrollo de la persona con discapacidad, debido a que es hijo y estudiante. Herwart y Wood (2006) afirman que la familia es el núcleo que de manera constante y regular tiene el mayor contacto y vínculo con el estudiante. A partir de ello, estos autores sostienen que la familia conoce mejor que nadie la personalidad del niño

y sus rasgos, así como quien tiene el interés natural de que sus hijos aprendan. Como grupo, la familia será relativamente un coprotagonista constante en la vida del hijo con discapacidad, su influencia será positiva para los centros educativos y, finalmente, vivirá con las decisiones que tomen los sistemas educativos. Al analizar las condiciones previas, es evidente la necesidad de que ambas instancias se vinculen para cumplir metas a favor de las personas con discapacidad.

Herwart (2006) sostiene que las interacciones entre la familia y la escuela dan lugar a acciones y esfuerzos sociales que, entrelazados con un propósito claro, gestan una serie de encuentros significativos, los cuales se pueden observar en los comportamientos del estudiante cuando se desenvuelve en otros entornos. Por su parte, en su investigación, Hernández et ál. (2009) afirman que el apoyo familiar relacionado con el apoyo educativo promueve un proceso de formación, el cual se desarrolla a través de la generación de puentes de colaboración entre ambos grupos. En este escenario, el apoyo familiar se ve reflejado en acciones que, desde el hogar, favorecen la enseñanza y el aprendizaje del niño o joven con un diagnóstico de discapacidad, con lo cual la familia se convierte en copartícipe del proceso educativo.

A través de esta relación entre iguales, se suscita el cumplimiento de metas para el desarrollo individual, donde la comunicación y coordinación de acciones son el eje central que guía la adquisición de habilidades y competencias propias para la vida, lo que permite la futura inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral y social. Madrigal (2015), en su investigación sobre la inclusión laboral, afirma que la adaptación e inclusión de la persona adulta con discapacidad será favorecida por la relación dada previamente entre la familia y la formación educativa, a través de las escuelas vocacionales o centros de capacitación para el trabajo, donde se desarrollan aprendizajes para laborar en equipo, promover competencias para la comunicación y la coordinación de acciones concretas para el desarrollo de la autonomía de la persona con discapacidad.

La participación parental en el desarrollo de los aprendizajes escolares de los niños es una instancia estratégica y elemental para el desempeño y formación de los niños y jóvenes. Los padres y profesores deben trabajar a favor del hijo o estudiante, debido que él es el

centro del proceso de aprendizaje escolar. La participación se puede establecer mediante las habilidades para la crianza, la comunicación escuela-padres, los padres como voluntarios, la participación en la toma de decisiones escolares y la colaboración con la escuela proyectada en acciones comunitarias (Laborda et ál., 2013). Dichas acciones pueden ser coordinadas y orientadas por los profesionales de la educación, y de modo especial, en el caso de presentar alguna discapacidad, este vínculo entre la familia y los docentes se convierte en un pilar que favorece la inclusión, debido a que la familia es el espacio donde se inician las primeras experiencias de inclusión, que más tarde se ejercita en la escuela como un derecho para ser proyectado en la vida en sociedad. Finalmente, esta relación es determinante para el desarrollo integral de la persona con discapacidad, debido a que sus acciones promueven la inclusión.

Metodología

Para el desarrollo del presente estudio, se empleó una metodología cualitativa de corte descriptivo, cuya técnica fue la aplicación de un cuestionario semiestructurado de 12 preguntas. El propósito inicial de dicho instrumento fue recabar información de los docentes sobre cómo, desde sus prácticas educativas vinculadas a la discapacidad, generaban una relación con la familia, así como conocer su disposición para colaborar con el estudio en una segunda fase. La aplicación de dicho instrumento se realizó con cuarenta y un profesores, posteriormente se organizaron dos grupos focales: el primer grupo contó con la participación de nueve profesores y en el segundo grupo participaron seis. Para organizar la información, se procedió a la codificación a medida que se iban generando sus participaciones, a través de un registro ascendente. Las participaciones fueron grabadas en video y audio con la autorización de los participantes. Durante el diálogo se recuperó información acerca de la percepción que tenían de los padres de familia y su manera de vincularse con ellos. Se determinó una codificación abierta de sus respuestas, con lo cual se incorporó una tabla donde se integraron los comentarios. Esta codificación contó con siete dimensiones: 1) reconocimiento de la familia, 2) trabajo colaborativo,

3) asesoramiento-información, 4) comunicación, 5) sensibilización-concientización, 6) práctica educativa profesional y 7) trabajo institucional. Con las dimensiones establecidas y sus características, se procedió a la integración del reporte de investigación.

Análisis de resultados

Con base en la participación de los docentes en los grupos focales y la información recabada, se realizó una integración de los diversos aspectos que constituyeron las dimensiones establecidas. La generación de estos datos tuvo en cuenta que la labor cotidiana de los docentes está vinculada con su práctica educativa de laborar con personas que presentan una discapacidad y la relación que establecen con las familias de dichos estudiantes. Varios fueron los aspectos que expresaron los docentes y que caracterizaron las dimensiones. Este contenido se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones y caracterización

Dimensiones	Caracterización
1. Reconocimiento de la familia	Conocimiento de la familia, importancia, influencia, vínculos, autodeterminación materna
2. Trabajo colaborativo	Vinculación, compromiso, participación, redes de apoyo, generar oportunidades
3. Asesoramiento-información	Diagnóstico, conocimiento de la discapacidad, indicaciones, recomendaciones, acompañamiento, escuela para padres, talleres
4. Comunicación	Diálogo de docente-familia, escucha
5. Sensibilización-concientización	Reconocimiento de la singularidad, capacidades, potencialidades, motivación, autonomía
6. Práctica educativa profesional	Desarrollo de competencias, innovación, creatividad, organización
7. Trabajo institucional	Involucrar a la comunidad, normativas

Fuente: elaboración: propia.

Con la información organizada previamente, se buscó integrar cada una de las dimensiones, de acuerdo con su conceptualización y caracterización, considerando que las aseveraciones de los docentes dan cuenta de cómo perciben a las familias de sus estudiantes en diversos aspectos.

Reconocimiento de la familia

Esta dimensión se comprende como la acción de distinguir el valor de la familia como el ámbito más determinante para la educación de una persona. Los docentes afirman en sus testimonios que, a partir de conocer e identificar la importancia e influencia de la familia, es necesario establecer vínculos con ella, para lograr avances importantes en el desarrollo del estudiante con discapacidad. Así mismo, sostienen que la autodeterminación de algunas madres de familia hace la diferencia en el desarrollo del hijo. Los participantes afirmaron que sus prácticas educativas son más efectivas si a partir de este reconocimiento de la familia se logra la vinculación entre la familia y los docentes, con la finalidad de alcanzar las competencias establecidas para el desarrollo de los estudiantes. A continuación, se presentan algunas declaraciones de los docentes.

> (E6) Mi experiencia ha sido que […] es fundamental y determinante el apoyo de la familia y, en ese sentido, se nota. Una familia que está siempre con los hijos es la generadora de hijos exitosos.

> (E1) lo que ellos han logrado es por ese apoyo que precisamente les han dado, pero si hay realmente lo que se ve, y yo diría que el actuar de los papás, desde mi punto de vista, es correcto.

> (E8) la participación de la familia dentro de la educación, ya que, pues, la familia es el primer grupo social al que se enfrenta el alumno y, como lo mencionaban, si la familia ya tiene la aceptación de una discapacidad, entonces es como que más favorable para el alumno poder involucrarse a otro grupo social.

Trabajo colaborativo

Este es comprendido como el trabajo en el cual un grupo de personas interviene aportando sus ideas y conocimientos con el propósito de alcanzar una meta común. Incluye la competencia y la cooperación (Férez, 2005). En este caso, los docentes afirman que determinar formas de trabajo desde su práctica educativa profesional con los padres de familia es el punto de partida para alcanzar las metas establecidas con sus estudiantes. Por lo tanto, a partir de la cooperación es posible dar continuidad a lo que ellos recomiendan e indican a los padres que deben hacer en casa. Esto queda evidenciado en las siguientes aseveraciones:

> (E9) el poder, ya lo mencionaban anteriormente, hacer una alianza en función de trabajar como para poder brindar, pues, un mejor servicio educativo, también complementarlo en casa, para, pues, echar mano a mano y poder brindar un mejor servicio a su hijo.
>
> (E5) creo que es importante el vínculo con los padres de familia. Yo hago dinámicas con ellos, en las reuniones […] con los padres de familia. Por lo regular empiezo con dinámicas [y] si les gusta mucho, las volvemos a repetir; entonces como que les digo de lo que trabaje, como ahorita de la rendición de cuentas, qué les estoy entregando, eh, más como que yo doy, yo doy, yo doy, y los papás como de que "ah, ok, está bien". Entonces ya vamos buscando el acercamiento y cuando puedo pues les digo "oiga, yo creo que su hijo podría mejorar en esta área, mire si y siempre individual, podría mejorar su hijo si le brindamos este apoyo o mire si le mandamos no sé este tablero".
>
> (E6) se platica con los papás para ponerlos en sintonía de qué es lo que nos está funcionando dentro del aula para que lo dupliquen en casa.

Asesoramiento-información

Esta dimensión cuenta con dos términos, debido a que es comprendida como el proceso de dar consejo o ilustrar (rae, 2020), a partir de la mayor cantidad de conocimientos necesarios acerca de las condiciones que se presenten en la interacción del día a día entre docentes y padres de familia. Incluye aspectos relacionados con el acompañamiento y orientación que los expertos profesionales de la educación ofrecen a los padres de familia, con el propósito de generar sinergias para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Así mismo, se puede encontrar un sinfín de estrategias, actividades y propuestas de trabajo, las cuales van dirigidas a los padres de familia. Las voces de los docentes se comparten a continuación.

> (E15) con los papás mediante la asesoría que se les da, es como darles estrategias.
>
> (E13) En el aula se realizan las reuniones con padres. En mi caso, y a partir del trabajo que se ve que se está llevando a cabo, se decide con quién tener […] otras reuniones, irlos asesorando y como que no perderles la pista. También necesitan estar ahí, guiarlos, enseñarles. Entonces se han dado como que temas para los dos puntos porque sí es muy diferente lo que piensa un papá y lo que piensa otro. Hay papás que son muy sobreprotectores y unos que son abandonadores totales.
>
> (E10) citar a los padres y hablar con ellos como tal, qué materiales van a necesitar dentro del salón de clases, qué contenidos va a poder acceder, un poquito ver las expectativas de los padres, qué esperan de los chicos, informarles cómo va el avance de sus chicos, se hacen redes de padres, hice taller de padres, escuela para padres.

Comunicación

Esta dimensión es necesaria para poder trabajar y dar continuidad a los estudiantes, es decir, seguimiento puntual sobre sus intereses, preocupaciones, etc., de modo que es conceptualizada de la siguiente forma: trato o correspondencia entre dos o más personas, transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor (rae, 2020). Dicho concepto se enriquece cuando se entiende como la inclusión de todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente (Bateson y Ruesch, 1984, citado por García, 2011). Lo que se puede observar es la manera en que los docentes consideran la importancia de este elemento para mejorar su práctica educativa, la cual podrá ser enriquecida en la medida que se desarrolle la comunicación, el diálogo y la escucha, de manera especial con los padres, los colegas y los directivos, es decir, con la comunidad educativa en general. Para ello se registraron las siguientes afirmaciones por parte de los docentes:

> (E4) entonces lo que uno hace es platicar con los papás y decirles "miren, puede aplicar reglas, no así como que muy estrictas".

> (E5) es importante hablar con los papás y decirles es que aquí no me hace caso, entonces necesitamos que en casa hable.

> (E13) ver ustedes qué opinan, qué piensan, pues de ahí, a partir de ahí, para escucharlos y poder fortalecer este vínculo.

Sensibilización-concientización

Esta dimensión compuesta se integra debido a que estos son dos procesos que regularmente se generan para lograr un objetivo de cambio o mejora. Se ha conceptualizado como el proceso a través del cual la persona o grupo receptivo se encuentran abierto a las manifestaciones del entorno y son proclives a buscar una solución, darse cuenta de la realidad y, por lo tanto, reconocerla. De esta manera, los docentes consideran que parte de su interacción con las familias se centra en

realizar estas dos funciones, a través de la presentación de la singularidad del estudiante y del conjunto de sus potencialidades, además de favorecer acciones para su autonomía. Con el ejercicio de estas actividades, se podrá ver reflejado un avance en el desarrollo del estudiante con discapacidad. Sus participaciones durante el desarrollo del grupo focal se pueden integrar así:

> (E9) yo trato más que nada de hacer conciencia para que ellos puedan ser reflexivos del porqué no se puede de realizar o cuáles son estas conductas que debemos de llevar dentro y fuera del aula.

> (E13) les hace sensibilización en diferentes temas. Crear un cambio a nivel conciencia, no, yo creo que sí sembramos la semillita de cambio y de la inclusión.

> (E15) yo lo que hago es decirles a todos lo que hago, cómo lo hago y explicarles porque hay muchas. Yo creo que es como cambiar un poquito la concepción en la cual se ha visto a las personas con discapacidad.

Práctica educativa profesional

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), esta dimensión es entendida como una praxis social que debe ser objetiva e intencional. En esa actividad intervienen los significados, las percepciones y las acciones de cada uno de los agentes involucrados en el proceso; por lo tanto, el quehacer educativo es una acción compleja e intencionada, que influye en aspectos personales, interpersonales, institucionales, sociales y de didáctica (Fierro et ál., 1999). En este escenario se involucra el sentido profesional, comprendido como el hacer de manera correcta y comprometido con su labor. Para evidenciar las condiciones de este apartado, se comparten los comentarios de los docentes:

> (E3) yo, de manera tangible, elaboro un producto y se lo entrego al inicio de ciclo, las expectativas u oportunidades.

> (E5) trabajo con la planeación de los aprendizajes clave, que es lo que tenemos dentro de este curso, y adaptarlo también. Les digo: "tú puedes, adelante, tú lo puedes hacer". Entonces, motivándolos, les digo "wau, porque tú puedes lograrlo". Entonces la motivación es parte importante para que ellos aprendan sus habilidades.

> (E6) Desde el momento en el que vemos a un alumno como persona, esa persona tiene un potencial y cuando sé cuáles son sus habilidades, gustos, sus necesidades. Es a partir de las actividades que se tienen planeadas, si yo tengo bien claro qué es, cuáles son las habilidades o las competencias que tengo que desarrollar en mis alumnos.

> (E14) Eh, yo también le apuesto mucho a la autonomía, el que el chico se conozca, conozca sus capacidades, lo que realmente puede hacer y obviamente lo que ya trae por naturaleza. Sí, ellos tienen su autonomía, pueden pensar por sí mismos, obviamente mediante su discapacidad, pero eso no es una limitante para no salir adelante por ellos mismos.

Trabajo institucional

Respecto de esta dimensión, se ha considerado el conjunto de acciones que desde la escuela se generan para ofrecer alternativas en la educación de los estudiantes con discapacidad y vincularse con las familias. En el trabajo institucional se incluye el conjunto de normativas y acciones que favorecen que cada miembro de la comunidad educativa se vincule con el desarrollo de los estudiantes y sus familias. Los testimonios recuperados se muestran a continuación.

> (E5) cuando son casos así […] primero nos sentamos la psicóloga, la maestra anterior y la maestra del grado en curso, por decirlo así, y cuando hay un expediente nos dicen cómo viene desde maternal, hablando desde la psicóloga, después la maestra que estaba y nosotras cómo vemos ese aspecto. Bueno, en ese caso, primero

trabajo con la planeación de los aprendizajes clave, que es lo que tenemos dentro de este curso y adaptarlo también.

(E3) se requieren ciertas características, de bien aseado, portar muy bien el uniforme, ser puntual. Entonces, eso al inicio del ciclo escolar se lo doy a conocer a los papás y hago mucho hincapié en eso, lo dice el reglamento. Yo sé que posiblemente no lo van a acatar.

(E6) nos apoyamos en el reglamento escolar, en algunos casos en el reglamento de aula y en casa, bueno, se platica con los papás para ponerlos en sintonía de qué es lo que nos está funcionando dentro del aula para que lo dupliquen en casa.

(E12) en el caso de la maestra de educación física, le comento y ella también tiene interés, entonces empezamos a hacer como trabajo en equipo, hablo con otros maestros de cómo va, qué hace [y qué] no, y hay quienes, pues, no les interesa el asunto y hay a quien sí. El último consejo me dio gusto porque tuve la oportunidad de ver, de platicarles a mis compañeros lo que he trabajado, lo que descubrí en el chico, no, cómo tratarlo para, en los siguientes ciclos escolares, y sé que he tenido como que esa apertura.

Las aseveraciones aportadas por los participantes ofrecen evidencia acerca de la percepción que tienen de las familias de sus estudiantes y el proceso que desarrollan para este tipo de relación. Así mismo, describen una forma particular de entender la inclusión en el aula y su práctica educativa, la cual suele ser directiva.

Discusión

Después de realizar una revisión de los elementos teóricos vinculados a la temática de la relación que los docentes establecen con las familias de sus estudiantes con discapacidad, lo cual permitió determinar su percepción al respecto, se encontró que dichas ideas y creencias determinan su práctica educativa.

Entre los hallazgos se puede afirmar que los docentes, en su práctica educativa con los estudiantes con discapacidad, ya sean niños, jóvenes o adultos, suelen ser comprometidos, profesionales, creativos y con una claridad de su propio sentido de vocación, la cual se ve reflejada en la generación de pautas para la mejora y desarrollo de los estudiantes. De igual modo, se puede destacar el compromiso y optimismo que varios de ellos expresan en sus participaciones para lograr la inclusión de sus estudiantes, tal como lo menciona De la Cruz (2018), al reconocer la voluntad y entusiasmo en la práctica educativa. Este ejercicio de su quehacer educativo se observó debido a que la mayoría de estos docentes ya contaba con algún tipo de preparación profesional vinculada a la formación en educación especial. Solamente en un par de docentes se encontraron ciertas actitudes de resistencia para afrontar el trabajo con alumnos con discapacidad, lo que demuestra que todavía es necesario seguir desarrollando espacios de formación para generar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Doménech et ál., 2003; González y Triana, 2018). Los docentes describen y tratan de llevar a la práctica, en las aulas con sus grupos de estudiantes, el concepto de inclusión, además lo aplican en la medida en que las condiciones de sus lugares de trabajo se lo permitan, ya que algunos de ellos no cuentan con el apoyo de sus colegas y directivos para hacer de la institución un modelo inclusivo. Actualmente, las instituciones educativas deben incluir a todos los estudiantes, es decir, deben promocionar una educación para todos, pero muchas veces son prácticas que se quedan en el discurso y que se desdibujan en la realidad. Estas acciones y concepciones coinciden con los elementos referidos por De la Cruz (2018), cuando sostiene que la inclusión no se cumple, incluso luego de varias décadas de ser considerada una política educativa. Otros docentes describen que sus colegas no conocen la inclusión, ni cómo trabajar a favor de ella, por lo que las normas establecidas para la sana convivencia y su sentido de responsabilidad es un elemento que les ayuda a marcar límites y organizar el trabajo.

La labor de los docentes para sensibilizar y concientizar a las familias es valiosa, ya que cumplen con el objetivo de lograr que los involucrados directamente con sus estudiantes, esto es, los padres y las madres, encuentren respuestas teóricas y emocionales, pues generan

cursos, charlas, conferencias e incluso proyectos de escuelas para padres. Otros docentes, que se sirven de vías de comunicación para orientar los procesos de los estudiantes en el hogar, suelen abrir el espacio para conversar y así conocer a las familias, pues esto es necesario para que sus prácticas educativas sean efectivas. Un número menor de docentes, curiosamente con alumnos adultos con discapacidad, jóvenes universitarios o en capacitación laboral, sostienen que la familia ya no debe ser sobreprotectora de los estudiantes con discapacidad, pues eso los limita, los nulifica y no les ofrece un sentido de autonomía e independencia. Este último aspecto da muestra de lo que Medina (2015) sostiene cuando afirma que la práctica educativa va más allá de los contenidos y del trabajo en el aula, ya que incluye un espacio afectivo y social que fortalece la formación e interacción.

En torno a la percepción que los docentes tienen de las familias, la gran mayoría de los participantes le otorga al sistema familiar un lugar protagónico y esencial para el desarrollo de las personas con discapacidad. Algunos comentaron que existen madres de familias autodeterminadas, que son las que se acercan a la escuela para generar vías de colaboración. Los profesores entrevistados también expresan que la importancia de su papel radica en que son el principal motivador y soporte para sus estudiantes. Así mismo, procuran establecer formas de comunicación que describen como un diálogo y escucha con los padres. Lo que no se observa en sus narrativas es que en el discurso sí se reconoce a la familia, pero, al transitar al ejercicio de empoderarla para desarrollar otras vías más eficaces de trabajo colaborativo, este no es el objetivo, es decir, siempre consideran que la familia está necesitada de orientación, apoyo, acompañamiento y capacitación donde ellos son los expertos. En ocasiones piensan que las familias actúan así por ignorancia, otras por falta de interés o bien por negligencia. Pero ninguno describió una forma de trabajo con las familias como iguales, es decir, en una relación de pares, donde sean socios para el logro de una meta común para el estudiante con discapacidad (Peralta y Arellano, 2013), asumiéndose siempre como los especialistas. Algunos de ellos mencionaron estar conscientes de la necesidad de que los padres deben elaborar un duelo para aceptar al hijo y así promover su desarrollo, lo que muestra una sensibilidad a la realidad de las familias, que

se redirige al desarrollar propuestas de trabajo a través de talleres o cursos mediante los cuales ofrecen soporte emocional. No obstante, estas medidas suelen ser acciones aisladas.

Este ejercicio dista mucho del discurso de la inclusión y se aleja realmente de las características de un trabajo colaborativo, como son la competencia y la cooperación (Férez, 2005). Cuando los docentes señalan que se genera un trabajo colaborativo con los padres, lo entienden como la obligación o compromiso de que el padre o madre aplique en casa las actividades sugeridas, recomendadas o hasta indicadas de forma directiva, lo cual cumple una primera parte de la práctica educativa, pero no le otorga a la familia un sentido profundo de ser formadora de su estudiante como un igual, una relación de socios (Peralta y Arellano, 2013).

Cuando los docentes organizan sus prácticas educativas profesionales, desarrollan de manera puntual una serie de planeaciones y consideraciones prácticas y efectivas, las cuales van dirigidas al logro de las competencias establecidas en sus programas. Los docentes las generan a partir del reconocimiento de las dificultades con las que se enfrentan en las diversas condiciones de sus estudiantes, considerando que con dichas acciones y estrategias podrán potenciar el desarrollo de los alumnos (Torres et ál., 2015).

En la actualidad se puede reconocer un sentido en los docentes por colaborar en el proceso de la construcción de la identidad de sus estudiantes, así como un trabajo constante porque desarrollen todas sus capacidades y potencialidades. Los profesores verbalizan la necesidad de incluir a los alumnos en la vida social, además de crear actividades en el aula o ejercicios donde se enfrenten a la realidad de la vida en sociedad. Pero estas acciones siguen estando aisladas, cuando no hay una forma de contar con pláticas informales con los padres de familia, cuando no se vinculan desde el reconocimiento de que las familias son las que más conocen a sus estudiantes, no suelen incorporarlas en su totalidad a las familias en los procesos de educación e inclusión laboral, para que, de manera efectiva, se pueda hablar de una inclusión social real.

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede afirmar que en este grupo de docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad, y que además se encuentran en formación profesional de posgrado, existe un sentido personal por desarrollar de manera comprometida una verdadera inclusión educativa. Cuentan con varios recursos de carácter profesional que se concretan en acciones pedagógicas, pero todavía se requiere seguir trabajando en su formación de manera eficaz, para que no solo se repliquen discursos, sino que estos lleguen a incidir en las aulas y sus instituciones. En este sentido, todavía hay que establecer líneas y propuestas de educación en temas de inclusión con los sistemas educativos, ya que la inclusión educativa es todavía un discurso político que no permea en su totalidad la realidad.

Los docentes desean que las familias colaboren de manera directa y comprometida con ellos, pero no logran establecer vías efectivas de comunicación, debido a que están posicionados en un lugar de poder, donde ellos son los que orientan las necesidades de las familias, pues las consideran poco capaces o bien no se comprometen lo necesario. Se debe trabajar en desarrollar una serie de condiciones donde se reconozca a las familias como las expertas en el tema de la discapacidad de sus hijos y, por lo tanto, es necesario ayudarlas para que comprendan sus propios procesos, descubran sus capacidades como grupo y se les permita expresar sus necesidades, miedos y expectativas. No es un trabajo sencillo, requiere un cambio de paradigma, que las escuelas abran sus espacios a las familias y se generen programas desde la voz de cada uno de los actores del proceso educativo, todo con el propósito de generar sinergias a favor de la inclusión, debido a que este trabajo será una inversión a largo plazo.

Referencias

Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de investigación*, *38*(83), 135-154.

Aguilar, M. E. M. y Sánchez, E. H. (2011). *Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.

Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Editorial Paidós.

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, *21*(40), 43-58.

Cohen, M. (2011). *Escuela y familia de la mano*. Editorial Trillas.

Cruz Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(63), 1285-1290

Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *13*(2), 75-90.

De la Cruz Flores, G. (2018). Inclusión y discapacidad en educación media superior: experiencias docentes. En *Debates en Evaluación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación* (pp. 1-10). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. y Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume.

Férez, P. E. G. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(7), 1-14.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Editorial Paidós.

Fresnillo, M. (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Revista Educación y Futuro Digital*, *9*, 60-73.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *11*(2), 49-62.

García, M. R. (2011). Reseña de *Teoría de la comunicación humana* de Paul Watzlawick. *Razón y palabra*, *16*(75).

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218.

Hernández, A. F., Valverde, A. L. A., Ramírez, M. A., Valverde, E. M. y Salas, D. M. Q. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, *1*(2),17-35.

Heward, W. L. y Wood, C. L. (2006). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Pearson Education, Merrill y Prentice Hall.

Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, *14*(3),457-474.

Laborda, P. P., López, A. S. y Lavín, B. V. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *9*(2), 271-287.

Madrigal-Lizano, A. M. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, *19*(2), 197-211.

Medina, M. B. E. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8.

Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E. y Martín-Padilla, M. A. E. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12*(24), 145-160.

Mula, A. *et al*. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.

Peralta López, F. y Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(3), 1339-1362.

Pereda, T. (2012). *Curso de psicoterapia de familia y pareja. Propuestas de intervención sistémica en la relación de ayuda*. Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar.

Pérez- Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior en México. *Revista Sinéctica*, *46*, 1-15.

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *10*(2), 213-226.

Ramírez, Y. H. y Heredia, M. E. R. (2017). Resiliencia, recursos familiares y espirituales en cuidadores de niños con discapacidad. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, *9*(2), 70-81.

Real Academia Española (RAE). (2020). *Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricenterario*. https://dle.rae.es/

Rodríguez, M. y Guerrero, C. (2012). La familia como promotora de la independencia en niños y niñas con discapacidad motora. *Revista Electrónica Educare*, *16*(1), 99-111.

Sánchez Escobedo, P. (2014). *Discapacidad, familia y logro escolar*. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *24*(2), 24-36.

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, 117-137

sep. (2020). *Boletín 150, SEP busca ampliar la cobertura de servicios educativos para personas con discapacidad*. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-150-busca-sep-ampliar-la-cobertura-de-servicios-educativos-para-personas-con-discapacidad?idiom=es#:~:text=La%20equidad%20es%20dar%20m%C3%A1s,Escuela%20Mexicana%3A%20Esteban%20Moctezuma%20Barrag%C3%A1n.&text=La%20Estrategia%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n,%2C%20motriz%2C%20intelectual%20o%20psicosocial.

Suriá, R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de Psicología*, *43*(3), 297-311.

Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M. y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *7*(2), 159-173.

Valdés Cuervo, Á. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(2), 105-115

Los saberes experienciales de los migrantes de retorno y la inclusión social

María Teresa Galicia Cordero

Introducción

El creciente rompimiento de fronteras en todo el mundo implica un fenómeno que afecta a miles de personas y que revela la acumulación de conocimientos y redes para la movilidad, lo que hace necesario que las investigaciones al respecto permitan vislumbrar las realidades complejas, llenas de fragmentaciones y de contradicciones de quienes migran. México es un país en el que el fenómeno migratorio afecta a miles de personas que, aun antes de ser migrantes, ya habían incorporado la migración a su subjetividad, como parte de su experiencia familiar y comunitaria.

En nuestro México, desde las primeras décadas del siglo pasado, han existido diversos periodos de aumento, disminución, redireccionamiento, incremento y diversificación de los flujos migratorios nacionales e internacionales (Rivera Sánchez, 2012). Muchas comunidades, entre las cuales se encuentra la de San Mateo Ozolco, han vivido diversas etapas en lo que a la movilidad de sus habitantes se refiere. Hacia 1980, "los varones de esas comunidades empezaron a migrar tanto a diversas zonas agrícolas e industrializadas, como a los Estados Unidos" (Stern, 1989, p. 206).

A inicios de los años noventa, Ozolco, como tantas comunidades rurales que anteriormente se dedicaban de manera exclusiva al campo,

al pequeño comercio y al jornalismo por temporadas, fue incrementando su movilidad como consecuencia de la degradación del campo (Carton de Grammont, 2009). Debido a lo anterior, no solo se intensificó y extendió con rapidez el fenómeno migratorio en San Mateo Ozolco[22], sino que además se dieron ciertos cambios en las formas de organización y en las estrategias de reproducción que emprenden sus familias. Esta situación no es privativa de esta población; en el estado de Puebla[23], tal como lo deja ver un estudio realizado entre 2010 y 2015, el número de personas migrantes en retorno que vivían en el estado fue de 25 102, de los cuales el 31 % eran mujeres y el 69 % hombres (CNDH y COLMEX, 2015).

Por sus condiciones demográficas, productivas e identitarias, Ozolco es considerada una comunidad rural, campesina e indígena, que en las últimas décadas se fue integrando a un circuito migratorio de carácter transnacional (Martínez y Hernández, 2016), denominado Ozolco-Filadelfia. Esta red social no solo se fue construyendo para la movilidad de sus habitantes, sino también para la subsistencia y la inserción laboral dentro del sector restaurantero en los Estados Unidos.

En ese tránsito, en el que participan principalmente hombres y mujeres jóvenes bajo el patrón típico de migración por relevos[24] (Arizpe, 1980), se desarrollan ciertas actividades laborales para poder proveerse de ingresos en un contexto de exclusión, en donde el ciclo individual y ritual sigue localizado en su comunidad de origen, lo que, junto con lo expuesto anteriormente, fundamenta la necesidad de realizar mayores acercamientos comprensivos a poblaciones indígenas campesinas ante la problemática existente, recuperando las voces de las mujeres y los hombres a través de sus narrativas, especialmente cuando han

22 Junta auxiliar que pertenece al municipio de Calpan, en Puebla.

23 Oficialmente llamado Estado Libre y Soberano de Puebla, es uno de los 31 estados que, junto con la Ciudad de México, conforman los Estados Unidos Mexicanos. Está ubicado en el altiplano central y su capital es Puebla de Zaragoza.

24 En el que los diferentes miembros de la familia se van alternando su condición de migrantes con el paso del tiempo y durante las diferentes etapas del ciclo familiar.

transitado por la experiencia de un proceso de rompimiento de fronteras de tipo internacional.

Estos migrantes, que por decisión propia han retornado a su comunidad de origen, presentan una riqueza de vivencias relacionadas con sus experiencias en otro país, en las cuales enfrentaron situaciones vinculadas a la incertidumbre, la precariedad y la desigualdad, en un contexto cultural diferente al suyo, situado a más de cuatro mil kilómetros de distancia. La necesidad de acercarse a esas experiencias se debe a que luego de su regreso los migrantes se encuentran con un México que nunca está preparado para acogerlos y que los excluye de lo que por derecho les corresponde como ciudadanos del país. Entonces, en las experiencias construidas y reconstruidas a lo largo de su trayecto migratorio, que les permitieron sobrevivir y seguir adelante en su retorno, afrontado, reciclando, reforzado o imaginado nuevas prácticas de cuidado, organización y proyectos en la búsqueda de su derecho a una vida digna, se asoma la necesidad de reconvertir las políticas públicas hasta ahora vigentes.

En este estudio, el retorno es comprendido como parte de una dinámica migratoria amplia que involucra no solamente la migración de un sujeto, sino todo el contexto social e histórico de múltiples sujetos que pertenecen a un espacio local determinado y que forma parte de la experiencia de vida de estos migrantes. Aunque hay diversas investigaciones sobre el proceso migratorio, pocas se enfocan en el aporte de las experiencias, porque si bien la migración es un fenómeno social y colectivo, cada experiencia es individual y singular, en donde la precariedad y la incertidumbre condensan relaciones sociales y condiciones estructurales que intensifican la vulnerabilidad que presentan los migrantes indocumentados en sus viajes (Bazok, 2005, citado por Bustamente, 2011).

Existe la necesidad de una comprensión profunda considerando a la migración como un fenómeno vinculado a la experiencia, por lo que esta investigación con perspectiva cualitativa e interpretativa, vinculada a la construcción social del sujeto y desarrollada a partir de la narrativa de seis migrantes de retorno, buscó identificar, sobre la base de ciertos referentes teóricos, sus saberes, a través de un entrelazamiento de sus relatos biográficos, sus prácticas, sentimientos, interacciones y

acciones. Ya algunas investigaciones sobre saberes han mostrado que la vida se entreteje en varios entornos y destinos, tanto temporales y permanentes, en donde las experiencias de los sujetos se van creando y recreando en respuesta a múltiples factores, ante la apremiante necesidad de encontrar un espacio de vida y trabajo que no hallaron en su momento dentro de su comunidad de origen (Contreras et ál., 2019; Jensen, 2013).

La particularidad de este estudio tiene que ver con un acercamiento a las diversas formas de comprensión de las experiencias de estos migrantes en su multiplicidad y heterogeneidad, desentrañando las distintas formas de significado que le dieron a sus problemáticas, su manera de resolverlas y en donde construyeron saberes identificados a través de ciertas categorías. En la búsqueda de significado de sus experiencias, se tomaron en cuenta las construcciones históricas y cotidianas en las que vivieron, que implicaron momentos de de-construcción tanto en los procesos de construcción social como en los de cada sujeto, así como momentos de reconstrucción y de co-construcción (Corcuf, 1998), fundamentados en los planteamientos de Schütz (1993), complementados con los conceptos de Berger y Luckmann (2003). Ambos teóricos, conciben a la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva compartida con otros, en donde la interacción cara a cara representa la más importante de las experiencias, a partir de las cuales se derivan todas las demás situaciones de interacción social. El análisis de los relatos permitió el acercamiento a la situación social recreada por la interacción y mediada por el lenguaje a partir de las realidades, las prácticas discursivas y la socialización mediante el diálogo que genera su interpretación (Weiss, 2014).

Esta diversidad de realidades que fueron mostrando a actores sociales que experimentan una heterogeneidad de interacciones y socializaciones a lo largo de su vida, dentro del paradigma de la construcción social (Berger y Luckmann, 2003), fue la base a partir de la cual se fueron interpretando las prácticas dentro de la perspectiva biográfica, lo que implicó comprender que lo que se aprende está siempre puesto en articulación con las experiencias ya vividas.

Estos migrantes realizaron su recorrido hilando afectos, experiencias y memorias dentro de una red sostenida en la oralidad, por lo que,

para analizar sus inclinaciones interiorizadas para percibir, sentir, hacer y pensar, se empleó el concepto de *habitus* (Bourdieu, 2008), considerado como un sistema de disposiciones perdurables y trasladables que representan la forma en que las estructuras sociales se graban en los cuerpos y en las mentes, por la interiorización de la exterioridad (Bourdieu, 2008).

Para comprender las identidades como un proceso de construcción y no como una esencia, el referente teórico fue Dubar (2002), para quien la identidad social es comprendida desde la lógica de la socialización, entendida como el proceso en permanente construcción y reconstrucción de las identidades, ligadas a diversos ámbitos de la vida de cada migrante y tomando en cuenta que el proceso de identidad se relaciona con la identidad en red, que se construye a través de un proceso de globalización que se refleja en el trabajo y en todos los ámbitos de la vida cotidiana, lo que sitúa a los individuos en la posibilidad de afrontar la incertidumbre y la precariedad (Dubar, 2001).

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar los saberes de los migrantes de retorno en sus relatos biográficos a partir de la pregunta general: ¿en San Mateo Ozolco, cómo se presenta la construcción social de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes que regresan de Estados Unidos? Para presentar los resultados que se muestran en este artículo, se realizó, a partir de tres categorías específicas: articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas, un entramado de las diversas articulaciones e interacciones de significado relevante de los saberes de estas personas que se presentaron en sus experiencias de vida.

Aproximación metodológica

El escenario básico de esta investigación interpretativa fue la vida cotidiana, en donde la realidad subjetiva e intersubjetiva fue el campo de conocimiento, utilizando los aportes de Schütz (1993) para la comprensión del mundo de la vida a través de la determinación histórico-contextual de la biografía y la selección del método biográfico narrativo (Bolívar et ál., 2001) articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005). Por su parte, el trabajo de campo fue realizado en la comunidad

de Ozolco, entre 2017 y 2018, y estuvo orientado a recabar, a través de relatos biográficos, las experiencias vividas durante el trayecto migratorio de las personas entrevistadas, a partir de los cuatro índices identificados en sus narraciones: la salida, el cruce, el destino (la llegada-el establecimiento) y el retorno.

Tomando en cuenta que el análisis de lo social se ubica en el paradigma de la comprensión y no de la explicación, las investigaciones como esta que se apoyan en el método biográfico y combinan esos componentes (del paradigma de la comprensión) al plantear el objetivo del estudio y el diseño de las entrevistas (Sautu, 2005). Se realizaron en promedio cinco entrevistas a profundidad a cada uno de los participantes, utilizando una guía de final abierto, donde el hilo conductor fueron sus propias vivencias, los sentidos singulares que expresaron y las lógicas particulares de argumentación que cada uno desplegó. Fueron entrevistas de mayor o menor duración, densidad narrativa y con ciertas temáticas generales previstas (Denzin, 2009; Bertaux, 2010).

Los datos cualitativos obtenidos fueron, en general, elaboraciones detalladas que recogieron una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. Fueron polisémicos, en el sentido de que proporcionaron múltiples significados, se consideraron válidos y difícilmente reproducibles, dado que fueron producto de un contexto y de un momento determinado. Los relatos fueron orales y después fueron transcritos, presentándose tal y como fueron contados y organizados con dos propósitos principales: por un lado, capturar la situación presente que envuelve la acción misma de narrar y, por el otro, para ir descubriendo los eventos pasados que dieron cauce a lo que ahora son.

Dentro de esta perspectiva interpretativa, el significado que dieron los investigados a sus propios textos fue el foco central de la investigación, cuyo valor y significado tuvo que ver con la dimensión temporal y biográfica que permitió la construcción de una forma particular de realidad social, en donde el juego de subjetividades que se fueron presentando se convirtió en una manera de construir conocimiento. Se utilizaron diversas herramientas de apoyo, como el diario de campo, grabadoras y videos. Así mismo, se prestó atención a los aspectos subjetivos emanados de sus relatos enlazando tres órdenes de realidades:

el contexto sociohistórico en el que se produjo el relato, el contenido semántico construido en torno a sus saberes y la configuración de su experiencia social e identidad, sustento para que el análisis de la transcripción de los relatos se realizara mediante la búsqueda de significaciones a través del lenguaje (Kornblit, 2004), tomando en cuenta que estos textos implicaban una visión del mundo mediada por el recuerdo (Montesperrelli, 2004).

Al realizar la primera fase de análisis de los relatos de los entrevistados, se fueron identificando lo que Bertaux y Bertaux-Wiame (1993) han conceptualizado como "índices", aspectos que fueron reconocidos como hechos que aparecieron en sus relatos biográficos y que marcaron la experiencia de su vida migrante: la salida, el cruce, el destino (llegada-establecimiento) y el retorno, para, posteriormente, realizar un proceso de análisis comprensivo (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993) y su interpretación.

Resultados

En este estudio, se emplea el concepto de construcción utilizado en la perspectiva sociológica, identificando las expresiones de los entrevistados que tuvieran como referente principal la construcción de los mundos sociohistóricos en la realidad cotidiana, partiendo de la acción social cuyo vínculo significativo fueron las experiencias y los significados que le dieron estos migrantes de retorno a su realidad cotidiana relacionados con los saberes, su experiencia y la sociabilidad (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2003).

Después del proceso de análisis comprensivo (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993), a partir del concepto de saber construido para esta investigación[25] y a través de un análisis comparativo complementario,

25 "Saber es el conjunto de operaciones cognitivas, prácticas y emocionales que permiten a los sujetos comprender la complejidad de su vida, describiendo, explicando, recreando e interpelando la realidad en sus particulares contextos sociales, en la interacción con otros y dentro de la experiencia diaria de su vida cotidiana" (Galicia, 2019, p. 47)

se fueron entrelazando los saberes experienciales identificados con las tres categorías definidas: articulación experiencial (Schütz, 1993), precariedad identificante (Dubar, 2001) y fronteras internas (Schütz, 1993; Bourdieu, 1987).

Articulación experiencial

El saber en la categoría de articulación experiencial se fundamenta en los conceptos teóricos de Schütz (1993) y se muestra asimilado dentro del marco de una historia individual a través de la subjetividad, en la que se aprecia la apertura ante una realidad que produce cambios. Esta realidad vinculada a la intersubjetividad les permitió a los entrevistados construir el mundo desde una perspectiva individual o social, como un rasgo constitutivo en donde se elaboran representaciones y que, al incluir su perspectiva biográfica, implica afirmar que los saberes están siempre puestos en articulación con las experiencias ya vividas.

Reconocer la subjetividad implicó abrir la mirada ante su constitución personal, dentro de una realidad migratoria que provocó en los entrevistados cambios, inseguridad, incertidumbre, riesgos, desprotección, oportunidades de información, de sentimientos y de prácticas, entre las experiencias más importantes, lo que impactó en su vida cotidiana y en sus relaciones. Con la intersubjetividad, estos migrantes de retorno fueron constituyendo el mundo desde su propia perspectiva ante un cuestionamiento permanente: ¿quién soy yo y quién soy yo con el otro?, que derivó en respuestas relacionadas con sus saberes.

Esta categoría permitió ir delineando, a través del lenguaje, la vinculación de las prácticas con las experiencias vividas en la realidad social de su recorrido, donde cada uno vivió experiencias significativas de acuerdo con su historia individual y la heterogeneidad de socializaciones en donde se realizaron los hallazgos. Los saberes experienciales que se fueron identificando muestran la manera en que se formaron y transformaron como sujetos sociales, puesto que el aprendizaje en el mundo de la vida y en situaciones reales les demandó acciones e interacciones en las que se presentó de manera reiterada el deseo de aprender a partir de lo que piensan, sienten y hacen.

Relatos articulación experiencial

Los saberes:

- Les permitieron acercarse a su realidad a través de la autoconfrontación con sus vivencias:

> En realidad, nadie me enseñó, yo aprendí porque era diario aprender en familia, ni sé cómo, mi papá […] en la casa y también en el campo […] Lo más importante es este sentido de comunidad que he aprendido de mi padre.

- Se manifiestan en sus relatos a través de su modo de ser, pensar, sentir, actuar, interaccionar e historizar:

> Trabajé mucho, en el IEA, entonces trabajaba mucho acá, aprendí a estar con la gente, siempre me ha gustado mucho el trabajo comunal, especialmente con mujeres o jóvenes también, porque creo que lo traigo de herencia, lo he de traer en mis genes por mis abuelitas […] allá seguí igual, aprendiendo, ayudando.

- Se presentan en el mundo de la vida cotidiana, conformando parte de su biografía y sus experiencias inmediatas:

> Estuvimos cuatro días en el monte, con casi ni agua ni comida, para la sed derretíamos la nieve y eso era lo que tomamos, porque ni siquiera animales ni plantas había, yo no vi por ejemplo un conejo o algo, tuve que aprender a sobrevivir y aguantarme […] Yo estaba muy asustado e inclusive empecé a llorar porque no sabía qué iba a pasar […] después de que mi primo me dijo que nos íbamos a entregar, me calmé un poco y me di ánimos, sabía ya cómo darme ánimos.

- Se manifiestan en las actitudes que se reproducen o modifican en su vida diaria, a partir de la propia construcción subjetiva del mundo y sus propias prácticas: “Porque así estaba yo mentalizada y preparada, porque la universidad yo la acabé sola, yo buscaba información, iba a la biblioteca, yo solita aprendía, era autodidacta, nadie me enseñó […] y así sigo”.

- Conforman un *stock* de saberes disponibles hibridados: los de aquí y los de allá, integrando un acervo de saberes a la mano:

> Bueno una buena opción es el turismo y otra opción también es la Yoliteq, esto fue porque en realidad yo pensaba —tengo que continuar con mi vida, tengo que hacer algo—. Entonces, yo me planteaba artesanía con el maíz, aprender y al mismo tiempo comercializarlo, en realidad tengo muchos amigos, conozco mucha gente en Estados Unidos, específicamente allá en Filadelfia en quienes ahora también me apoyo [...] soy lo que sabía y lo que fui aprendiendo allá y acá.

- Se expresan a través del lenguaje y como una mediación entre el español, el náhuatl y el inglés:

> No sabía mucho inglés, algo entendía, porque allá, como dicen, o trabajas o estudias, porque en realidad no puedes hacer las dos cosas, pero me di tiempo [...] adentro en las cocinas, los de Ozolco nos entendíamos en náhuatl [...] en el comedor, inglés [...] ahora, puedo entender y hablar los tres.

- Están relacionados con el fracaso, la adaptación y el empoderamiento, y conforman una nueva manera de ser:

> Digo que soy muy inteligente [...] al principio me costó mucho trabajo [...] pero luego me aprendí las voces de los meseros y aunque yo no podía pronunciar sus nombres, por ejemplo, ni podía expresarme ni nada, pero aprendí a leer los *tickets*, especialmente de las ensaladas, lo que me ayudó bastante y supe que no era burra, sino bien inteligente.

- Les permite reflexionar, dentro de las diversas realidades sociales por las que transitaron, en su capacidad de resistencia, adaptación y empoderamiento:

> Llegó y conocí al chef y trabajaba con horario de dos de la tarde, entraba y salía a las once de la noche o más. Cuando entré, me pagaban ocho dólares la hora, después más. Te digo que le caí bien al chef porque me apuraba, trabajaba, me desempeñaba bien,

> le entendía, hacia bien mi trabajo […] Las experiencias que tuve me dejan un aprendizaje, a valorar más lo que tengo y lo que soy […] Soy de acá y a no renegar de mis raíces porque fui y sobreviví […] porque cuando estaba allá yo observaba a la gente, a las personas, y vi que muchos se pierden; yo no, sobreviví y aquí ando.

Precariedad identificante

Los saberes, en la categoría precariedad identificante (Dubar, 2001), aparecieron imbricados en su realización personal, a través de experiencias cortas pero enriquecedoras, administradas dentro de una identidad en red en los contextos migratorios, en donde prevalece la incertidumbre y la precariedad. En esta categoría, se tomó en cuenta que la identidad forma parte del proceso histórico de vida de cada migrante de retorno, debido a que el proceso identitario es una manifestación de la subjetividad en marcha: "El individuo es producto de una historia de la cual el busca devenir sujeto" (Kauffman, 2004, pp. 90-91). Cada migrante se posiciona de diferentes maneras en la realidad social, en principio, dependiendo de las coacciones del entorno social, económico, cultural y político en el cual su vida se desenvuelve, para después, a partir de la capacidad subjetiva con la que cuenta, resistir o incorporar elementos del contexto a su propia identidad.

Es importante destacar que, en este análisis, las formas identitarias fueron el eje principal, tomando en cuenta la definición de la identidad en relación con dos procesos: el que se refiere al recorrido biográfico del individuo a partir del cual incorpora o rechaza identificaciones posibles (identidad para sí) y el referido a las atribuciones identitarias realizadas por otro (identidad para otros), con lo que se establece la noción de "referenciales identitarios" propuesta por Dubar (2002, pp. 107-122). Estos referenciales pueden tomar la forma de "soportes identitarios", cuando el peso que los entrevistados le otorguen en su historia represente la idea de apoyos, o bien como "señales identitarias", las cuales adoptaron con más o menos fuerza, según la importancia que les adjudicaron en sus relatos (Dubet, 1989). También se identificó la idea de futuro, cuando el migrante de retorno proyectó su vida

hacia adelante, en función de las determinaciones de su pasado y los condicionantes propios de su presente.

Estos referentes son muy importantes, dado que se convierten en dadores de posicionamientos a partir de los cuales cada persona abre o cierra caminos, o bien cuando se presentan distintas alternativas posibles en donde tales referentes se relacionan entre sí y actúan en común, especialmente en el ámbito laboral (Battistini, 2009), donde la multiplicación de los espacios de pertenencia, de interacciones y referentes propios del contexto migratorio enfrentó al migrante de retorno a una lucha de determinaciones en la construcción de su identidad, en donde el trabajo ocupó un lugar determinante en Filadelfia, que pasó a conformar uno de los principales espacios de socialización individual y de organización colectiva (Castel y Haroche, 2001).

La precarización del trabajo fue cambiando las expectativas personales de los entrevistados. Después de haber soñado con la posibilidad de contar con un buen empleo y de ganar el dinero suficiente para asegurar su propio bienestar, el de su familia e incluso remesar dinero a Ozolco, en esos trabajos los migrantes de retorno vivieron en una realidad precaria, en condiciones degradadas, con jornadas diarias cercanas a las 16 horas y salarios miserables en situaciones de encierro tanto para ellos como para sus familias.

La crisis vivida en Estados Unidos remite a lo que Dubar denomina crisis identitaria: “La transformación de un oficio aprendido, transmitido e incorporado en una actividad convertida en incierta, mal reconocida y problemática” (2001, p. 138), en donde en la identidad en red aparece el concepto de precariedad, pero paradójicamente mostrada como una condición positiva que Dubar identifica como “precariedad identificante”, consistente en la exploración constante del medio laboral en donde aparecen experiencias laborales enriquecedoras aun cuando sean de corta duración (Dubar, 2001). Este tipo de identidad se caracteriza por la primacía del sujeto individual sobre las pertenencias colectivas, en donde se presenta la realización personal en un contexto de fuerte competencia e incertidumbre. Una situación como esta llevó a los migrantes a afrontar la precariedad laboral con un sentido positivo, en donde los saberes aparecen imbricados en la realización personal en este tipo de contextos.

Relatos precariedad identificante

Los saberes:

-Se presentan vinculados a una identidad en red, producto de sus interacciones con familiares y amigos, dentro de un contexto migratorio en donde existe la incertidumbre y la precariedad:

> No sabía nada y de pronto me encuentro con un amigo de la infancia de Ozolco, porque había muchos paisanos de Ozolco […] le dije si me podía ayudar a buscar trabajo y luego me dijo que sí […] Yo entonces también ganaba dinero y ganaba en dólares, muy poco, cuatro dólares la hora, me acuerdo, y todo el día, pero ni me cansaba […] entonces fue cuando sentí que sí podía hacer algo, que valía la pena estar allá y trabajar.

-Les permitió definir su identidad asociados a su recorrido biográfico, incorporando o rechazando identificaciones posibles (identidad para sí):

> Cuando entré a trabajar como que les agarré un rencor, coraje a nuestra misma gente, había chavos en el trabajo que me acosaban mucho, es feo porque te acosan muy feo […] a pesar de eso, yo me decía "pues ya estoy en este lugar y tengo que aprender, mientras más sepa, mejor, y no es que si quiero, es que tengo que hacerlo".

-Alentaron su idea de futuro, proyectando hacia adelante su vida en función de las determinaciones de su pasado y los condicionantes propios de su presente:

> De lavaplatos aprendí a manejar la máquina, a cómo lavar los sartenes y hasta cómo lavar el área de los cocineros […] Entonces entro a trabajar a otro restaurante y te sigues relacionando con gentes de otros pueblos mexicanos […] Vas preguntando si no necesitan a alguien y así es como vas encontrando trabajo, son como redes de trabajo […] ya lo sabía hacer y entonces ya fui cocinero con comida americana básicamente […] aprender inglés me sirvió mucho, porque después me salí y me fui a un restaurante griego

> y ahí seguí en el comedor aprendiendo otras cosas […] aquí en Ozolco ya hice equipo con otros y abrimos una heladería.

-Les ayudaron a conformar espacios de socialización individual y colectiva en su trabajo en Filadelfia:

> En el restaurante griego ya entré en el comedor […] aunque sabía algo, siempre había estado adentro, en las cocinas y no tenía la experiencia del comedor, porque es muy diferente […] agarrar las charolas, servir el café y en cada lugar que iba era diferente su organización y entonces siempre tenía que observar, relacionarme con otros para hacer y así aprender y empezar a actuar […] había igual amigos del pueblo, me sentía muy contento.

-Cambiaron sus expectativas ante la precarización del trabajo a la que se vieron sometidos:

> Cuando llegué yo así me preguntaba ¿dónde? ¿Cómo? ¿Qué hago? No encontraba trabajo, estaba muy, muy desesperada […] hasta que se presentó lo del trabajo, me llevaron, pero ahí empezó otra cosa […] Me costó mucho, mucho trabajo cuando empecé a trabajar en un restaurante en donde no teníamos un puesto fijo (lavaplatos, ensaladera, alimentos) […] una vez que me mostraron ya me ponía muy abusada y, como no sabía hablar el inglés, ya me lo aprendía de memoria […] estuvo bien difícil, pero aprendí y ganaba en dólares […] además, me di cuenta que no era burra.

-Sus expectativas se presentan relacionadas con una situación laboral con condiciones degradadas, salarios bajos y en situaciones de encierro:

> Después de que llegué y pasaron unos meses, me arrepentí porque estaba más bien encerrada […] y yo ya decía que no valía la pena por lo que yo me había ido […] no tenía vida, del trabajo a la casa, de la casa al trabajo, nada de conocer otras cosas, de viajar, nada bueno.

-Contribuyen a la exploración constante del medio laboral a través de experiencias laborales cortas y enriquecedoras:

> Me sentía orgulloso porque ya no tenía que lavar platos y lo que había aprendido me servía para ganar mejor y estar contento […] Pasé por muchos restaurantes, primero de aprendiz, después fui aprendiendo inglés y poco a poco entré a la cocina y luego al comedor. En cada restaurante por el que pasé, me sentía tan bien, bien orgulloso.

-Aparecen imbricados en la realización personal del migrante en contextos migratorios de incertidumbre personal y laboral:

> La necesidad te hace salir adelante, la sufres primero, pero sales […] una necesidad aprender el idioma para poder comunicarme con los demás, especialmente con la gente de allá […] poco a poco gané más dinero […] mi trabajo cada vez estuvo mejor, desde que empecé de ensaladera hasta que fui niñera […] Cada vez menos horas de trabajo y mejor pago.

Fronteras internas

Los saberes, en la categoría de fronteras internas, aparecen interrelacionados con la intersubjetividad propuesta por Schütz (1993) y con el concepto de *habitus* de Bourdieu (1987). En ellas, los saberes se presentan vinculados con las interacciones de las personas en espacios en donde se distinguen y separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones que se mezclan, yuxtaponen, negocian y comparten. Estos aspectos están relacionados con sus disposiciones, tanto individual como grupalmente, y tienen que ver con la cultura que adquiere su forma y significaciones concretas no solo en la presencia de un tejido multicultural de grupos sociales diferentes, sino por su interrelación estructural y simbólica.

En esta investigación, al existir nexos entre universos simbólicos diferentes de personas que implican contacto social, su tratamiento requiere categorías teóricas que puedan objetivarse en las diversas

aproximaciones empíricas que se hagan en torno al objeto de estudio, que en este caso fue el saber (Rizo y Romeau, 2006). Cabe señalar que esta categoría, desde esta aproximación empírica, identifica el mundo de la vida cotidiana relacionada con los saberes experienciales de los migrantes de retorno, saberes que les permiten a estas personas suponer un mundo social externo en el que cada uno de ellos vive experiencias significativas y posibilitan asimismo que asuman que otros también las viven (Schütz, 1993).

En las fronteras internas se presentan actitudes cooperativas y ciertas disposiciones que permiten a los sujetos que interaccionan compartir saberes y significados a partir de las representaciones del mundo, de cada uno de ellos y de los otros. Estas actitudes y disposiciones se dan en espacios en donde hay encuentros, pero también se presentan conflictos, negociación, aceptación, coincidencia y entendimiento. Tales situaciones permiten visibilizar puntos de contacto, percepciones e ideas convergentes o bien puntos de vista negociables, lo que obedece en cierta medida a los modos culturales de interrelaciones con el otro y a las disposiciones y actitudes de individuos y grupo.

Las fronteras internas no están circunscritas a un límite o perímetro territorial, sino más bien a un lugar amorfo en el que se activan los universos simbólicos de los sujetos y grupos. Se trata de “una zona en la que se segmentan, se distinguen y se separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones, al tiempo que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten” (Pech et ál., 2008, p. 37). Al entrelazar dicha zona con el constructo *habitus migrante*, apareció una fuerte relación con los otros en las motivaciones de los entrevistados, no solamente por el impulso para apoyar a su familia, sino también por recibir apoyo de las redes de migrantes conformadas. Dentro de este *habitus*, la supervivencia se convirtió en la motivación de su mundo de vida cotidiana, en donde se visibilizaron sus saberes.

Relatos sobre fronteras internas

-Se manifiestan relacionados con sus expresiones, creencias, representaciones y prácticas sociales desde las cuales hacen, sienten y piensan:

> Por eso le echamos más ganas a la siembra, porque aprendimos a grandes rasgos sus beneficios para nuestras familias y compartirlo con toda la gente que quiera cuidarse, allá se les conoce como alimentos orgánicos y son muy caros, acá levanto la mano y la corto de mi árbol.

-Se perciben en los modos culturales en los que los han aprehendido y la manera de relacionar esos saberes con otros:

> Cuando yo entré de niñera, le dije al señor que yo me imaginaba que un niño americano se cuidaba igual que a un niño mexicano, que no podía haber gran diferencia. Yo ya tenía un hijo y sabía tratar a los niños, porque yo lo había criado y ya estaba grande [...] me contrata y lo cuidé bien, si ellos me dieron la oportunidad, yo lo iba a hacer bien [...] Aunque la mamá americana y yo no nos entendíamos, buscamos la manera, ella hizo un acordeón, de un lado tenía inglés y del otro lado español y ya nos entendíamos siempre.

-Les permiten expresarse, sentir y pensar en su contexto sociocultural específico, con aquellos significados y significantes que les permiten integrarse, distinguir o desmarcarse de los grupos:

> Me dijeron: "yo sé que acabas de llegar y que aún no trabajas y no tienes dinero. Yo quiero comprarte ropa para que te sientas bien y puedas empezar aquí en Filadelfia" [...] me dio pena, pero también yo dije: "bueno, pues está bien, él me ayuda y tal vez yo después también lo ayude" [...] me di cuenta de que todo funciona así, a través de redes, redes con amigos, redes con familia, redes con paisanos, redes que te permiten salir adelante allá y que luego te sirven acá [...] en Ozolco. los chavos se unen porque la mayoría son migrantes retornados de Filadelfia [...] regresaron como yo y se empezaron a hacer cosas.

-Les permiten desarrollar actitudes cooperativas y ciertas disposiciones para interaccionar y compartir significados a través de las representaciones del mundo, de ellos mismos y de los otros:

> Pensé, bueno, por qué no busco la manera de que alguien más invierta, de que alguien más me ayude para que formemos tal vez una sociedad, en equipo, algo para que se comparta con los de aquí y con los de allá […] pero no solo que se comparta la situación económica, sino también lo que sabemos cada quien para que de esa manera juntando los saberes de todos podamos lograr mejores cosas.

-Permiten hacer visibles puntos de contacto, las percepciones, las ideas convergentes, producto de encuentros, pero también de conflictos, negociaciones, aceptaciones, coincidencias y entendimientos:

> Raro para quienes dicen que esas gentes, refiriéndose a los estadounidenses, no tienen sentimientos, yo sé que sí, que son buenas personas y a veces tenemos ideas equivocadas de las personas […] mi esposo me decía que no me juntara con ellas, porque iba a aprender mucho de ellos, porque no tenían sentimientos, no conocen la amistad, son muy superficiales […] pero yo no le hacía caso porque era parte de mi trabajo […] mi experiencia fue buena.

-Constituyen una especie de andamiaje, es decir, la capacidad de conservarse, permearse o de "dejarse invadir" o "contaminarse.

> La base de alimentación de los habitantes de esta comunidad son los frijoles, los diferentes frijoles que tenemos, aunque últimamente ya está cambiando […] se está comiendo mucha carne, con esto de la migración la gente ya tiene dinero para carne, carnes frías, jamón, salchichas […] antes éramos como más vegetarianos, mi mamá nos daba en lugar de carne, por ejemplo, xilacayote, solo lo que hubiera en el campo, chayote, maíz, ejotes […] Para mis hijos, mejor lo tradicional, creo que es mejor.

-Tienen diversos significados desplegados por cada uno a partir de las posiciones sociales desde donde actúan en el mundo:

> Ahora que ya fuimos y regresamos, me doy cuenta [de] que para crecer materialmente está bien, pero incluso por salud no está tan bien […] ahora que ya tenemos diabetes, ya tenemos incluso cáncer y otras enfermedades que no conocemos […] pero también

> habernos ido no solo dio cosas materiales […] también tuvimos muchas experiencias y este cambio cultural que sufrimos también trajo cosas buenas […] hay personas que se están preparando, están por lo menos intentando salir […] muchos tienen ya esta visión también de negocios […] nosotros ahí vamos con las abejitas.

-Constituyen una plataforma que les permiten analizar y reflexionar sobre el lugar simbólico desde donde actúan, se comportan, piensan, sienten, significan y se relacionan:

> A futuro, yo quiero hacer mi casa ecológica, un espacio de descanso, entonces quiero aprender más de la herbolaria y todo eso e invitar a la gente de la ciudad y hasta la de Filadelfia, que venga a descansar en un espacio mío […] ofrecerles un espacio de relajamiento, con alimentos orgánicos, temazcal, que conozcan un poco sobre diversas plantas, eso es algo que vengo pensando y proyectando desde que regresé […] En realidad, irme me abrió un mundo por conocer y aprender, donde hay otras realidades, otros espacios, hay otras personas, otra manera de ver la vida.

Conclusiones

Las tres categorías identificadas en los relatos biográficos permitieron visibilizar el mundo de la vida cotidiana de estos migrantes de retorno, tanto aquí como allá y a través de sus saberes experienciales. Tal y como se fue mostrando a lo largo de este capítulo, cada uno se posicionó de diversas maneras en los distintos contextos sociales por los que transitó, resistiendo o incorporando elementos aprendidos en su propia identidad, en donde también se fue evidenciando que sus cosmovisiones se fueron mezclando, relacionadas con sus disposiciones individuales y grupales, dentro de un sistema de significados concebidos en su lenguaje, en sus prácticas, sus saberes e interacciones.

Dentro de esa multiplicación de los espacios de pertenencia, de interacciones y referentes propios del contexto migratorio, el trabajo ocupó un lugar determinante en Filadelfia. En esta ciudad estadounidense, a pesar de la precarización del trabajo, lo laboral no solamente

fue uno de los principales espacios de socialización individual y de organización colectiva, sino también un ámbito para el encuentro de saberes. Allí, en el entramado social en el cual se desenvolvieron estos migrantes, se mostró que la cultura adquiere su forma y significaciones concretas no solo por la presencia de un tejido multicultural de grupos sociales diferentes, sino por su interrelación estructural y simbólica.

Utilizar las categorías de articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas permitió la realización de un tejido entre los universos simbólicos de estas personas, apoyado con el tratamiento teórico propuesto. A lo largo de los relatos interpretados, se fue evidenciando, como eje principal de la construcción de los saberes de estas personas, la experiencia, concebida en esta investigación como la manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla. A partir de ella, en el lugar de destino de estos migrantes, se pudieron sostener en la "cuerda floja" (Franco, 2013) por el entramado de interacciones sociales tejidas entre ellos y con otros, a través de las prácticas individuales y colectivas cristalizadas principalmente por su participación en las redes sociales y migratorias establecidas en Filadelfia.

Estas prácticas sociales les permitieron a estos migrantes retornados ser ellos mismos y con los otros en Filadelfia. Así mismo, luego de su regreso a Ozolco, realizaron diferentes tipos de prácticas: de convivencia, creación, preservación y toma de decisiones. Sus prácticas de convivencia tuvieron que ver con el mejoramiento de su vida, construyendo saberes relacionados con la no agresión, la comunicación, las relaciones sociales, las decisiones en grupo, la negociación, el cuidado de sí y de los demás.

En las prácticas de creación, estas personas definieron sus formas propias de ser, pensar, sentir, hacer y representar el mundo organizado de la vida cotidiana, con efecto transformador a través de saberes para sí y los demás, enlazados a las prácticas de preservación con las que se conservaron en sus particulares condiciones de vida. Por su parte, en las prácticas de toma de decisiones, fueron construyendo saberes para solucionar las problemáticas que se les presentaron, así como para enfrentar una disyuntiva con el fin de conseguir un objetivo, eligiendo dentro de una serie de posibilidades en su mundo significativo.

La diversidad de sus prácticas mostró que son las situaciones reales las que detonan el deseo y la necesidad de aprender a través de saberes construidos en las diversas realidades sociales y ante ciertas situaciones problemáticas, en donde manejaron sus conflictos, se entendieron con los otros, adquiriendo, produciendo y trasfiriendo saberes que, a su retorno, los fortalecieron y les permitieron salir adelante. En la unidad de sentido construida en su trayecto, prevalecen en sus relatos, por orden de importancia, los saberes prácticos, posteriormente los cognitivos y finalmente los emocionales que, entrelazados con sus saberes de origen, salida, cruce y destino, conforman los saberes experienciales de retorno construidos a semejanza de un tejido, en donde los saberes prácticos semejan la urdimbre y los cognitivos y emocionales la trama.

El género, en este entramado, mostró condiciones diferentes en las experiencias vividas por las mujeres, puesto que ellas no permanecieron inmóviles ante la precariedad de su vida. Antes bien, de acuerdo con sus condiciones particulares, recursos y la necesidad de solucionar sus problemáticas, encontraron las maneras para salir adelante, con lo cual se presentó un proceso de autorreflexión relacionado con sus saberes entrelazados con el empoderamiento, puesto que las experiencias vividas dentro de la precariedad y la incertidumbre las enfrentó a la necesidad de elevar su autoestima personal.

Tanto mujeres como hombres presentaron en sus relatos una incipiente horizontalidad y una reflexión del yo (Giddens,1995), que se crea y mantiene individualmente en las actividades reflejas de cada migrante. Esto les permitió, en el momento de desarrollar su concepto de persona, utilizar ese "yo" (Giddens, 1995) en un mundo de la vida cotidiana caracterizado por experiencias entrelazadas con necesidades no satisfechas, tanto aquí (por eso migran) como allá (experimentando diversas realidades sociales).

En esas condiciones, estas personas se enfrentaron una y otra vez a situaciones problemáticas en las que surgió un tipo de situación formativa particular que les demandó acción, interacción y reflexión a través de saberes. A partir de estos se fue configurando un *habitus* (Bourdieu, 2008), por la condición precaria en la que vivieron, en el que desarrollaron las estrategias necesarias para adquirir, conservar o hibridar saberes que fueron efectivos para adaptarse, construir su capacidad de

resistencia y para empoderarse. Dicho *habitus* los colocó en una nueva situación económica, social y cultural, en la que predominó una autoestima fortalecida por la manera especial de formarse y transformarse a sí mismos, a través de los saberes experienciales y en un *habitus migrante* construido, al enfrentar de manera cotidiana sus problemáticas en las realidades sociales, tanto individual como colectivamente.

Entre el *habitus migrante* y las prácticas sociales se presentó una relación significativa en la que los pensamientos, sentimientos y acciones de su cultura específica conformaron dos tipos de relaciones con sus saberes experienciales, esto es, las relaciones significantes entre el conjunto de prácticas sociales producidas por estos migrantes (la dimensión estructurante del *habitus*), así como aquellas referidas a su posición social (la dimensión estructurada del *habitus*) (Bourdieu, 2008).

Todo lo anterior nos brinda una aproximación a su vida colectiva, en la que los significados culturales son visibles como conductas concretas (Bartolomé, 2014) que posibilitaron armar un entramado concreto de pensamientos, sentimientos y acciones tanto en Ozolco como en Filadelfia a través de redes, con lo que estos migrantes se situaron como sujetos de frontera y conformaron una identidad colectiva fuerte (Franco, 2013). Dentro de este *habitus migrante* se presentan los saberes experienciales junto con las disposiciones, que representan las inclinaciones para pensar, sentir y hacer en una determinada manera de ser, la cual es interiorizada regularmente por cada migrante de retorno, dependiendo de las condiciones subjetivas de su existencia (Bourdieu, 2008). El rasgo predominante de estas disposiciones es que son transponibles (Bourdieu, 2008), porque fueron adquiridas gracias a sus experiencias. De lo anterior se sigue que cada migrante es un compuesto social individual, singular y único de disposiciones colectivas, en donde sus saberes experienciales fueron aprendidos en interacción dentro de sus procesos de socialización.

Por todo lo anterior, este *habitus migrante* implica tanto "el *sense of one's place* como el *sense of other's place*" (Bourdieu, 1999, p. 131), porque se constituye en relación con las realidades por las que transitaron, siendo los saberes experienciales y el *habitus migrante* los constructos de esta investigación interpretativa, basada en los relatos biográficos.

Este acercamiento a las diversas realidades de estos migrantes permite afirmar que la exclusión social y las desigualdades en las sociedades modernas se fundamentan en formas de conocimientos que se producen dentro de condiciones epistemológicas que se derivan de ciertos pensamientos con raíz eurocéntrica, los cuales son reproducidos socialmente. La condición indocumentada del migrante en Estados Unidos los enfrenta a situaciones de alta vulnerabilidad, donde buscan la manera de sobrevivir, a pesar de la propia exclusión social del contexto, donde existe racismo, clasismo y discriminación, porque son tratados de acuerdo con los patrones culturales que prevalecen en un país en donde, a pesar de que la multiculturalidad está presente en el discurso político, lo cierto es que en la realidad genera múltiples retos para la convivencia con equidad e inclusión social.

No solamente Estados Unidos es una nación en la que se presentan múltiples formas de exclusión, en México y en Latinoamérica el abanico de formas de exclusión social también presenta diversas facetas que se multiplican, por lo que es necesario indagar en comprensiones de mundo y de producción de conocimiento que puedan orientar unas ciencias sociales críticas que acojan tanto los nuevos problemas del mundo globalizado como la necesidad del diálogo intercultural.

Tal y como lo explica Santos (2005), es necesaria la distinción en las diversas formas en las que se presentan los saberes a partir de las preocupaciones que emergen en la diversidad de contextos por los que atraviesan los seres humanos al construirse como sujetos sociales.

Por eso, esta investigación, que muestra la genuina necesidad de visibilizar diversas formas sobre el saber presentes en las experiencias concretas e históricas de sujetos sociales, nos permite comprender la realidad de las sociedades actuales, sus actores y sus procesos, así como la posibilidad de asumir a la vida cotidiana de personas y comunidades como el espacio principal para la construcción de conocimiento social. La tarea, entonces, es hacer creíbles otras prácticas y saberes marginados, haciendo frente "al sentido común científico tradicional" (Santos, 2005, p. 166), poniendo de relieve que el saber experiencial es una de las herramientas de cambio para poblaciones históricamente empobrecidas.

Por tanto, en la construcción de democracia es urgente el análisis crítico de las desigualdades y sus repercusiones en la reproducción de

condiciones de exclusión social, a través de las formas de conocimiento que la producen y que ellas reproducen. La inclusión social de estos migrantes, que de manera permanente están en riesgo de pobreza y de exclusión social, está presente en sus saberes experienciales y, a través de ellos, aseguran su participación en la vida económica, cultural y social en México, porque sus experiencias, a lo largo de su trayecto migratorio, les han permitido, en el retorno, adaptarse y empoderarse bajo una percepción de vida alimentada tanto por lo global como por lo local.

Referencias

Arizpe, L. (1980). La migración por relevos y la reproducción social del campesinado. En *Cuadernos del CES 28* (pp. 1-38). Colegio de México.

Bartolomé, M A. (2014). *Gente de costumbres y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI Editores.

Battistini, O. (2009). La precariedad como referencial identitario. Un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina actual. *Revista Psicoperspectivas*, *VII*(2), 120-142.

Bustamante, J A. (2011). Vulnerabilidad Extrema de los Migrantes: Los Casos de Estados Unidos y México. *Migraciones internacionales*, *6*(1), 97-118.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Paulus.

Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En J. M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 231-250). Debate.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfica narrativa. En *Educación, enfoque y metodología* (pp. 1-29). La Muralla.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit.

Bourdieu, P. (1999). Habitus-A sense of place. *Urban Policy and Researchs*, *17*(1), 177-178.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores..

Carton de Grammont, H. (2009). La desagrarización del campo mexicano. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *16*(50), 13-55.

Castel, R. y Haroche, C. (2001). Cuestiones de Sociología. *Memoria Académica*, (1), 225-228.

CNDH y COLMEX. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Colegio de México.

Corcuff, P. (1998) *Las nuevas sociologías. Entre lo colectivo y lo individual*. Alianza Editorial.

Contreras-Salinas, S., Bambague-Ruiz, C. y Barrera-Ruiz, Y. (2019). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Revista Convergencia*, *26*(79), 1-25. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496

Denzin, N. K. (2009). *The Research Act*. Aldine.

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, *7*(13), 5-16.

Dubar, C. (2002). La *crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Bellaterra.

Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, *VII*(21), 1-28.

Franco, J. (2013). La Asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción. En M. Gómez y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 150-170). Universidad Nacional Autónoma de México.

Galicia, M. T. (2019). *Entretejiendo saberes: El retorno a la tierra, seis relatos de migrantes de Ozolco* [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

Jensen, K. B. (2013). *Conceptualizaciones definitivas y sensibilizadoras de la mediación*. Communication Theory Wiley Online Library. https://doi.org/10.1111/comt.12014

Kaufmann, J. C. (2015). *Identidades.* Planeta.

Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.

Martínez, B. y Hernández, J. A. (2016). *Estrategias económico-productivas en comunidades rurales trasnacionales. El caso de San Mateo Ozolco*.

21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México, AMECIDER e ITM, Puebla, México.

Montesperrelli, P. (2004). *Sociología de la Memoria*. Ediciones Nueva Visión.

Pech, C. Rizo M. y Romeu, V. (2009). El *habitus* y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas de Bourdieu y Schütz. *Frontera Norte*, *21*(41), 33-52. http://aplicaciones.colef.mx:8080/fronteranorte/articulos/FN41/2- f41.pdf

Rivera Sánchez, S. L. (2012) *Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio México y Nueva York*. Clacso.

Rizo, M. y Romeau V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, *XII*(24).

Santos, B. de Sousa. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.

Sautu, R. (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En *Todo es teoría*. Lumiere.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.

Stern, C. (1989). La industrialización y la migración en México. En G. Standing (Comp.), *Políticas de Estado y migración. Estudios sobre América Latina y el Caribe* (pp. 187-220). Colegio de México.

Weiss, E. (2014). *Hermenéutica y descripción densa versus grounded theory y Atlas.ti.* Ponencia presentada en el Congreso Internacional Epistemologías y metodologías de la Investigación educativa AFIRSE, UNAM, México.

Sobre los autores

Marta Castañeda Meneses

Profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha y profesora de educación básica. Magíster en Administración Educacional, master en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Valparaíso, Chile.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9617-4408
Correo electrónico: marta.castaneda@upla.cl

Ángela Salas García

Profesora e investigadora en Phrónimos: Centro para la formación ética y ciudadana de la Universidad del Rosario. Socióloga de la Universidad del Rosario y magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0162-454X
Correo electrónico: angelamilena@gmail.com

Luís Alfonso Ramírez Peña

Investigador emérito por Minciencias. Doctor en Literatura, en Educación y candidato a doctor en Filosofía. Coordinador del Grupo de Investigación, Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad, y director de

la linea en Pedagogía y Didáctica del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Cuenta con numerosos trabajos y publicaciones en el área de Lenguaje y comunicación, Filosofía y Literatura, Educación y Pedagogía.

orcid: https://orcid.org/0000-0003-4237-9648
Correo electrónico: luisramirezp@usantotomas.edu.co

José Duván Marín Gallego

Doctor en Educación de la Universidad Newport University. Magíster en Evaluación Educativa de la Universidad Santo Tomás. Abogado de la Universidad la Gran Colombia y licenciado en Filosofía de la Universidad San Buenaventura. Docente investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-2648-1776
Correo electrónico: joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co

Juliana Mejía Quintana

Magíster en filosofía, profesional en Artes liberales en ciencias sociales y socióloga de la Universidad del Rosario. Docente en la Universidad del Rosario, Bogotá, y en la Universidad Tecnológica de Pereira.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-1279-7227
Correo electrónico: julimequi@gmail.com

Johan Andrés Nieto Bravo

Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente e investigador en la

Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Investigador del Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional, Países Bajos. Docente de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-8608-8511
Correo electrónico: profesorjohannieto@gmail.com

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez

Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Magíster y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Investigador del Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional, Países Bajos. Investigador adjunto del Centro Latinoamericano de Epistemología Pedagógica (cespe), Cuba. Docente e investigador en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-4632-4700
Correo electrónico: juanessantrax87@gmail.com

Eduard Andrés Quitián Álvarez

Magíster en Filosofía y filósofo de la Universidad de los Andes, Colombia. Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Estudios religiosos de la Universidad de La Salle, Colombia. Coordinador de los programas de Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Filosofía, Pensamiento político y Económico y Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos de la Universidad Santo Tomás, Colombia.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-6569-8126
Correo electrónico: eduardquitian@gmail.com

José Aladier Salinas Herrera

Doctor en Cultura y Educación de la Universidad de Artes y Ciencias, Chile. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Especialista en Comunicación y Educación de la Universidad Central, Bogotá. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Docente Investigador en temas de Pedagogía para la Paz y Edu-comunicación.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7085-9281
Correo: aladiers@hotmail.com

María José Sánchez Vázquez

Doctora en Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Magíster en Ética Aplicada de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Docencia Universitaria de la UNLP. Licenciada y profesora en Psicología de la UNLP. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UNLP, Argentina.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4924-8328
Correo electrónico: mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar

Rodolfo Cruz Vadillo

Profesor investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Doctor en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2561-1559
Correo electrónico: rodolfo.cruz@upaep.mx

Thalía Sánchez Santacruz

Profesora de Comunicación humana y secretaria de Educación Pública. Maestra en Investigación Educativa de la Universidad Iberoamericana, Puebla, Tlaxcala, México.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6412-7877
Correo electrónico: thaliasanchezsantacruz@gmail.com

Andrea Saldivar Reyes

Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4980-8732
Correo electrónico: asaldivarr_fcdh@uatx.mx

Emma Verónica Santana Valencia

Licenciada en Psicología, maestra en Pedagogía y doctora en Ciencias para la Familia. Certificada internacionalmente como Educador para Padres en Disciplina Positiva. Actualmente es directora académica de los posgrados en Investigación Educativa y catedrática de la Maestría en Orientación y Desarrollo Familiar de la UPAEP.

ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8639-3404
Correo electrónico: emmaveronica.santana@upaep.mx

María Teresa Galicia Cordero

Doctora en Educación e investigadora social con poblaciones en condición de vulnerabilidad. Docente en los niveles básico, media superior,

superior y posgrado. Asesora y consultora para la educación formal y no formal. Ejerce el periodismo educativo en diversos medios digitales y la radio.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-2877-2171
Correo electrónico: galiciat@gmail.com

Yudi Herrera Núñez

Doctora en Filología Hispánica. Se ha desempeñado como investigadora y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha en Chile. Su labor académica en el ámbito de los estudios del discurso se ha centrado en el enfoque pragmático y el estudio de narrativas, con un curso posdoctoral en la Universidad de London East. En especial, se ha dedicado a la literacidad académica, didáctica de la lengua, las narrativas conversacionales, atenuación, identidad narrativa de afrodescendientes y narrativas elicitadas en contexto de entrevista de mujeres desplazadas por la violencia. Ha realizado distintas publicaciones y proyectos de investigación al respecto.

orcid: https://orcid.org/0000-0003-1406-6089
Correo electrónico: yudi.herrera@upla.cl

Índice onomástico

S

T

U

W

Índice temático

C

D

E

P

R

S

T

U

V



Esta obra se editó en Ediciones USTA
Tipografía de la familia Sabon.
2022

Agendas y debates

Este libro reúne diversas voces procedentes de tres ámbitos universitarios de América Latina: Chile, Colombia y México. Los escritos comparten la preocupación por construir, desde la comunicación y la educación, una cultura de paz en nuestros pueblos. Los autores expresan un compromiso común: aportar elementos claves, desde la investigación y la reflexión teórica, que busca lograr una educación para la paz y la justicia social. Cada capítulo contiene aportes a la consolidación de una educación equitativa, como base y medio para el desarrollo de una sociedad democrática.

La publicación reúne escritos, producto de investigaciones, que al abordar la comunicación y la educación para la paz, involucran reflexiones y propuestas de construcción de justicia social, una justicia vinculada a la inclusión, la diversidad, la equidad y la participación ciudadana. La obra está organizada en tres secciones: la primera está dedicada a la discusión conceptual sobre la educación para la paz; la segunda asume el tema de la participación democrática y ciudadana; y la tercera establece el vínculo necesario entre paz e inclusión, desde la perspectiva de la discapacidad en el aula escolar y universitaria.

El libro integra un marco de reflexión, necesario hoy, para reconocer el papel de la comunicación y la educación en la construcción pedagógica de una cultura de paz.

